PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH

MIESIĘCZNIK WARSZAWA

ROK IV MARZEC-KWIECIEŃ 1936/7

Nr 7/8

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, POŚWIĘCONY PRAKTYCE NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH I i II STOPNIA

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POL.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.
Redakcja czynna codziennie od godz. 11-ej do 14-ej. Tel. 669-70.
Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Telef. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł 8.—
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . .	zł 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . .	zł 3.—

KONTO P. K. O. Nr 435.

KAŻDY CZŁONEK ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSK. może otrzymać „Pracę w Kl. Łącz." bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego"

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, ul. Sienna 15.

Praca w Klasach Łączonych

r. IV – 1936/7 Nr 7/8

WARSZAWA

DZIECKO WIEJSKIE A PRZYRODA

I. W ŚWIETLE WYBRANEJ LITERATURY *)

Uwagi wstępne.

Zasada oparcia wychowania i nauczania szkolnego na właściwościach środowiskowych i wynikająca stąd potrzeba zwrócenia bacznej uwagi na poznawanie tego środowiska i związki duchowe łączące je z duszą wychowanka zyskały już sobie pełne prawo obywatelstwa w literaturze pedagogicznej. Zagadnienie to nabiera jednak szczególnej wagi w odniesieniu do środowisk żyjących właściwym i odrębnym życiem. Że wieś nie tylko jest takim środowiskiem, lecz że co więcej, instytucje znajdujące się na wsi przyjmują ten specjalny charakter środowiska wiejskiego uzasadniać nie potrzeba. Twierdzenie czołowego pioniera szkoły wiejskiej Heywanga, że różnice pomiędzy szkołą miejską a wiejską nie polegają na odmienności stopnia organizacyjnego, lecz na odmienności treści i charakteru ich pracy [6]), nieźle zrozumienie tego ilustruje. Nie można rzecz jasna przekreślić względów społeczno-oświatowych. Znajomość zainteresowań i postawy dziecka wiejskiego umożliwia zorganizowanie skutecznego wychowania i nauczania, to zaś ze względu choćby na liczbę mieszkańców wsi leży w kręgu najistotniejszych interesów państwa. W ramach ogółu zainteresowań poznanie zainteresowań przyrodniczych dziecka wiejskiego posiada duże znaczenie nie tylko dla nauczyciela przyrodnika, umożliwiając mu związanie toku pracy lekcyjnej z zainteresowaniami ucznia a przez to pogłębienie tej pracy i jej rozszerzenie: równie silnie, jeśli nie silniej, jest tu zainteresowany nauczyciel-wychowawca czy działacz społeczny. Dlaczego? Kompleks zjawisk przyrodniczych zajmuje szczególne stanowisko wśród elementów kształtujących postawę psychiczną mieszkańca wsi: stąd zrozumienie ustosunkowania się dziecka wiejskiego do przyrody rzuca charakterystyczne światło na całokształt jego psychiki.

Charakterystyka życia wiejskiego.

Tak jak las to nie tylko suma drzew rosnących na wspólnym podłożu, tak i wieś jest nie tylko zespołem budynków czy też gromadą ludzi żyjących na pewnym te-

---

*) Odnośne przypiski bibliograficzne podajemy w zestawieniu alfabetycznym po art. na str. 153.

renie — wieś to wspólnota. „Wieś stanowi wspólnotę przez to, że wszyscy członkowie wsi nastawieni są do ludzi innej wsi jako do obcych w przeciwieństwie do swoich, tj. członków własnej grupy wiejskiej" [9]). Stosunki społeczne mieszkańców wsi wyznaczają ten jej charakter.

Jeśli gdziekolwiek można mówić o wrastaniu w kulturę jako o istocie wychowania, to niewątpliwie przede wszystkim na wsi. Wszyscy się tu znają. Dziecko staje się dorosłym w oczach współmieszkańców. Plotka wiejska wydobywa skwapliwie na światło dzienne wszystkie tajemnice rodzinne, tworząc władczą opinię.

Charakteryzując życie wiejskie nie można zapomnieć o takich cechach mieszkańców wsi, jak światopogląd utylitarno-materialistyczny i konserwatyzm wyrażający się w przywiązaniu do własnych zwyczajów i tradycji i w oporności wobec zmian przychodzących zzewnątrz. Przetrwanie hierarchicznego stanowiska grupy żonatych gospodarzy w układzie sił społecznych wsi może tu posłużyć za przykład [8]). Poza świadomością wspólnej wzajemnej więzi opartej na zjawiskach współżycia z ludźmi, wspólnym światopoglądzie i zawodzie, silnej tradycji i opinii publicznej, równie doniosłą, a nawet może donioślejszą rolę odgrywa tu **współżycie z przyrodą**. Współżycie to można uważać za element podstawowy i pierwotny w szeregu socjopsychicznym charakteryzującym przeciętnego mieszkańca wsi. Jest ono wszechstronne, sięga bowiem we wszystkie dziedziny życia. Zależność mieszkańca wsi i wyników jego pracy od pogody i klimatu powoduje zrzeszanie się i tym silniejsze odczuwanie mocy gromady oraz wytwarza charakterystyczne formy pomocy sąsiedzkiej [9]), uświęcane niekiedy aparatem obrzędowości, np. „tłoka".

Nie bez pewnej słuszności wysuwać można tezę, że nawet chłopska świadomość klasowa jest w pewnym stopniu uwarunkowana tą postawą obronną wobec przyrody, nie ulega zaś wątpliwości, że specyficzna postawa wieśniaka w stosunku do religii, owa religijność typowo wiejska ma również za źródło irracjonalną postawę wobec groźnych i nie dających się łatwo wytłumaczyć ani przewidzieć zjawisk przyrody w zestawieniu z którymi człowiek jest słaby i bezsilny, i musi szukać silniejszych sprzymierzeńców. Czyni też to skwapliwie posługując się chętnie magią i zabobonem. Hellpach [5]) widzi znaczenie zjawisk przyrodniczych w tym, że „właściwości atmosfery, która nas otacza, i podłoża, na którym żyjemy, wywierają bezpośredni wpływ na życie duchowe". Analizując zaś wpływy tych czynników, czyli **„zjawiska geopsychiczne"** wyróżnia wpływy: zmian atmosferycznych, klimatu, ziemi i krajobrazu, przy czym największe znaczenie przypisuje oddziaływaniu **krajobrazu.** Doniosłość zjawisk geopsychicznych doceniają również i polskie prace. Librachowa mówi np.: „wieś tkwi w przyrodzie, a ludzie zimą czy latem zmuszeni są pozostawać z nią w bezpośrednim kontakcie, bezpośrednio odczuwając jej zjawiska, podlegają ich spokojnemu a niekiedy gwałtownemu rytmowi... Nie może to pozostawać bez wpływu na usposobienie" [11]).

I chociaż ziemia napozór wszędzie jest jednaka, to jednak inna jest gleba, inne wody, pola i lasy, inny krajobraz, inny klimat i inni ludzie są w każdej miejscowości. To zapewne tłumaczy nam owe różnice w usposobieniu górala w zestawieniu z po-

leszukiem, co przejawia się nie tylko w zachowaniu się, lecz także w tańcu, pieśni, baśniach czy legendach i całej twórczości artystycznej. Wieśniakowi nie brak odczucia tego związku z przyrodą. Nie zgodzimy się wprawdzie z tym, że „umie on mówić tylko o wietrze, pogodzie i swoim gospodarstwie, a poza tym o niczym" [2]), to bowiem „ograniczenie zawodowe" jest także zależne od poziomu kultury materialnej, niemniej przyznamy, że ujawniająca się w rozmowach przewaga tych tematów jest faktem. Czyż można zresztą dziwić się temu, skoro „w ziemi, klimacie i słońcu zamyka się błogosławieństwo i niedola bytu chłopskiego" [8]).

W stosunku wieśniaka do przyrody poza odczuciem tej więzi są naiwność i prymitywizm obserwacji spowodowane brakiem umiejętności utrzymania dystansu psychicznego wobec obserwowanych zjawisk; poza kierunkowością dążeń [11]), mającą charakter materialno-utylitarny, nie brak mistycznego lęku i animizowania, co wyraża się z jednej strony w stosunku do zwierząt gospodarskich „nie przynoszących pożytku" (np. pies) oraz w czynnościach magicznych mających na celu „wysprzyjanie" pogody. Nie brak tu również elementów uczuciowych, rzadko jednak ujawnianych w normalnych warunkach. Wystarczy jednak wytrącić wieśniaka z jego środowiska, aby wywołać w nim całą gamę różnorodnych uczuć, wśród których nie brak estetycznych oraz tęsknoty sięgającej niekiedy granic nostalgii.

„A wiosna tego roku była piękna. Na świecie ciepło, słońce przygrzewa, wszystko się rozwija, ludzie wyciągają już pługi i zaczynają ruszać w pole, tylko ja jeden leżę bezwładny na swem barłogu..." — tak pisze jeden z autorów pamiętników chłopów [12]).

Współżycie dziecka wiejskiego z przyrodą.

Stosunek dziecka wiejskiego do przyrody wynika ze stosunku wieśniaka w ogóle do niej i różni się odeń tylko tymi odchyleniami, jakie wynikają z cech poszczególnych okresów rozwojowych psychiki dziecka. Ale i odwrotnie — ścisłe współżycie dziecka wiejskiego z przyrodą musi wywierać „zasadniczy wpływ na całość jego rozwoju psychicznego" [3]).

Wrastanie w środowisko przyrodnicze. Całokształt warunków bytowania na wsi powodują, że dziecko wiejskie od najmłodszych lat swego życia pozostaje w ścisłym kontakcie z przyrodą. „Już niemowlę bierze matka ze sobą w pole, do ogrodu, kładzie je gdzieś do bruzdy, pod drzewo lub na słońce, a sama zabiera się do pracy, nie mając czasu na zbytnie zajmowanie się nim. Dokąd dziecko nie podrośnie i nie jest zdolne do pracy przy ojcu lub matce, biega stale do wieczora po podwórku, ogrodzie, polu, urządza z towarzyszami wycieczki do pobliskich lasów, łowi ryby w strumyku, wspina się po drzewach za gniazdami, niejednokrotnie wraca do domu przemoknięte, uciekając przed burzą. Dzieci nie znoszą pobytu w domu" [9]). Pamiętajmy jednak o tym, że temu beztroskiemu obcowaniu trzeba przeciwstawić fakt zbyt często niedoceniany i przemilczany (pozostaje to zapewne pod wpływem prac niemieckich odnoszących się do zupełnie odmiennych warunków gospodarczych), że w całym szeregu wsi i rodzin dzieci skutkiem złych warunków materialnych zwłaszcza dzieci najmłodsze siedzą przez całą zimę w domu, nie widząc nawet jak

to świeże powietrze wygląda. Tak np. dziecko nowogródzkie „do 6 roku życia przebywa w izbie" [11]. Nie można też pomijać i tego, że obcowanie z przyrodą nie jest tu najczęściej beztroskie, lecz przeważnie dokonywa się ze szkodą dla młodego, rozwijającego się organizmu przy pełnieniu pomocniczych funkcji gospodarczych, pasania koni, bydła, świń, owiec czy gęsi. „Już jako czteroletnia dziewczynka posługiwałam pasąc gęsi, potem krowy, a w domu... pomagałam niańczyć... drobiazg, choć prawdę powiedziawszy samej by mnie się niańka przydała, bo cóż to za piastunka z pięcioletniego berbecia. A jednak ile tylko sił starczyło dźwigałam za chustką brata czy siostrę i przy tym pasłam krowy. Gdy miałam lat sześć to czułam się zupełnie jak dorosła osoba... Pilnowałam i bawiłam sama dzieci, gotowałam jeść, sprzątałam, zmywałam, a nawet próbowałam doić krowy. Nadmienić muszę, że wyciągając wodę ze studni i przy kuchni posługiwałam się stołkiem" [12].
Albo takie wypowiedzi dzieci: „Ja spędzam dni poza lekcjami w polu, kartofle redle, ta konie pasę na łące. A jak mi czas zejdzie to pomagam w domu, wody przyniesę, drzewa urąbię, do miasta pójdę" [17], albo „ja muszę myć sprzęty, bielić, zamiatać, prać, łóżka słać, drzewo znosić, plewić grządki, ryć, sadzić, ziemniaki okopywać, sieczkę rznąć, buraki nosić" [15], albo „za każdą niemal krową po bagnach podąża dziecko w wieku lat 7 do 18, przeważnie chłopcy, nierzadko przemoczeni po pachy" [11]. Jeśli uświadomimy sobie brak obuwia i ubrania, zwyczaj „dodzierania" po starszych, to łatwo zorientujemy się, że w naszych warunkach wrastanie dziecka w środowisko przyrodnicze nie jest zjawiskiem zbyt pogodnym. Można tu mówić o wrastaniu w środowisko przyrodnicze przez pracę. Narzuca się pytanie: czy obcowanie z tym środowiskiem daje rezultaty korzystne dla dziecka? W zasadzie tak. Jednakże mniemanie, iż „oddziaływanie środowiska wiejskiego odzwierciadla się przede wszystkim w korzystnym rozwoju fizycznym dziecka wiejskiego, znacznie korzystniejszym niż w mieście" [9], powtarzane zarówno przez autorów polskich jak i obcych w zestawieniu z obecnym położeniem ekonomicznym polskiej wsi, z liczbami odnoszącymi się do śmiertelności dziecięcej na wsi, z wynikami osiąganymi przez młodzież wiejską na komisjach poborowych, może być uważane za zbyt optymistyczne , przynajmniej w chwili obecnej. Natomiast zwrócić należy uwagę na skutki owego wrastania w środowisko w zakresie rozwoju intelektualnego oraz stosunku do zawodu. Odsuwając chwilowo na bok pierwsze, zajmiemy się drugim. Nie ulega wątpliwości, że dziecko wsi wrastając w środowisko przyrodnicze przez pracę wrasta w zawód, z trzech bowiem stadiów tego wrastania wyszczególnianych przez Sprangera [13] ze środowiskiem przyrodniczym u dziecka wiejskiego wiążą się wszystkie.
Zarówno bowiem: 1) dziecięce marzenia o zawodzie, stojące pod znakiem zabawy i naśladownictwa, 2) plany młodzieńcze, jak i 3) pierwsze próby i doświadczenia zawodowe, są tu ze środowiskiem przyrodniczym nierozdzielnie złączone. To naturalne wrastanie w zawód poprzez pracę wywiera niezwykle silny wpływ na psychikę dziecka. Przyjmuje ono tą drogą tradycje, zwyczaje i metody pracy, przygotowuje się do życia, zahartowuje się na trudy i wiąże z rodziną. Wrastanie

w zawód poprzez rodzinę uczy poważnego stosunku do pracy, wywołuje naturalną „świadomość obowiązku i poczucie odpowiedzialności", wprowadza niespotykany nigdzie poza wsią moment uroczystego skupienia. „Przymus i konieczność pracy jest (skutkiem tego) rzeczą zrozumiałą samo przez się. Dochodzi tu zresztą u młodzieży męskiej potrzeba gospodarowania jako pola działalności" [2]).

Że równocześnie przerzuca się na dziecko (przedwcześnie) często cały ciężar prac domowych, czemu ono nie może podołać, że wykorzystuje się je niekiedy jako siłę roboczą, którą się wynajmuje, to rzecz zupełnie inna. Na takim tle może łatwo zrodzić się błędna myśl o braku pierwiastków uczuciowych w stosunku rodziców do dzieci. Te pierwiastki są, one tylko ujawniają się rzadko i inaczej niż gdzie indziej, no i jest w nich zawsze dość dużo poczucia własności (Wara obcemu do ciebie!).

Wyobraźnia, zabawa, zainteresowania. Magiczny światopogląd pierwszego dziecięctwa szuka pokarmu w otoczeniu i napotyka pełen tajemnic las, szemrzące pola, dale łąk, wynurzającą się z mgieł porannych rzekę — świat zwierząt i roślin podchodzący pod progi rodzinnej sadyby i wyobrażenia ludzkie zaludniające ten świat stubarwny i stukształtny postaciami istot niewidzialnych, potężnych tajemniczą mocą. Od lęku wobec burzy zasłaniającej niebo i blaski słońca krok tylko jeden do religijnego szacunku i obawy wobec potęg, które to sprawiają. Świat dziwów nieznanych, strzygi, czarownice, otwiera się przed oczami dziecka. Legendy i bajki o oglądanych codziennie przedmiotach nadają głębszą wartość i głębszy sens. Czyż więc jest rzeczą dziwną, że pierwsze pytania „Co to?" i „Dlaczego?" i pierwsze już zainteresowania dotyczą tego właśnie przyrodniczego otoczenia i w nim znajdują zaspokojenie często przez pracę wyobraźni. Spróbujmy zdać sobie sprawę dokładniej z tego, jaką rolę spełnia ta wyobraźnia w życiu psychologicznym dziecka wiejskiego, jaki charakter posiada i w czym się wyraża?

Na pierwsze pytanie odpowiadają słowa Sprangera o „rozszerzaniu i kształtowaniu duszy" (Seelenerweiterung u. Seelenformung) [13]). Istotnie tak by można było dziś określić rolę wyobraźni i w życiu dziecka, niedawno bowiem jeszcze stawiano tę sprawę, jak zresztą całe zagadnienie psychologii dziecka wiejskiego, na zupełnie błędnej płaszczyźnie porównywania z dzieckiem miejskim. Robił to nawet Heywang dochodząc do wniosków stwierdzających właściwie brak wyobraźni u dziecka wiejskiego [7]).

Z analizy wyobraźni dziecka wiejskiego Bodego i Fuchsa [3]) dojść można do następujących wniosków: 1. Wyobraźnia ta wyraża się bądź w a) przenoszeniu własnego życia na przedmioty z otoczenia, bądź w b) odczuwaniu przedmiotów jako ożywionych i traktowaniu świata otaczającego jako obcego lecz przez siebie ożywionego. 2. Wyobraźnia dziecka wiejskiego rozwija się nie na elementach przedstawieniowych lecz na spostrzeżeniowych, czerpanych z przyrodniczego otoczenia. 3. Na ogół potwierdza się opinia Ch. Bühler, że u dziecka wiejskiego wiek bajek sięga głęboko w okres późnego dziecięctwa, dodać tu można jednak i to, że pod naporem spostrzeżeń ze świata rzeczywistego ta wyobraźnia iluzjonistyczna pole-

gająca przeważnie na analogiach ustępuje kombinacyjnej — twórczej [3]. 4. Konflikt tych dwu elementów i przewaga świata rzeczywistego wywołują postawę dziecka wiejskiego o pozornie ubogiej wyobraźni i duchowo — mało ruchliwego. Właściwe, psychologicznie umotywowane nauczanie może ożywić i uaktywnić zarówno utajoną czynność wyobraźni jak postawę psychiczną w ogóle. 5. Rzadko spotykamy u dziecka wsi wyobraźnię niezwiązaną, częściej nawet w wyobraźni jest ono bliskie konkretom. Nie ma tu zatem prawie owego rozmarzenia, tak charakterystycznego dla fazy negatywnej.

Na tę „konkretność" wyobraźni zdaje się wskazywać również „naturalność" zabawki dziecka. Jest to to, co się znajdzie pod ręką: „marchew, patyki, kółko z drutu, ze szmat zrobiona piłka, lub skarb — taniutka lalka. Braki tych naturalnych zabawek uzupełnia wyobraźnia nie wybiegająca zazwyczaj poza ramy konkretnej analogii. Analogią i naśladownictwem operuje dziecko także i w zabawie. Szeroko otwarte oczy dostarczają materiału spostrzeżeń do zabaw o skali bardzo rozległej: od budowania młynów i zakładania sadów, kołysania i karmienia dzieci (lalek), aż do zabawy w „krówkę i stadnika" lub „tatę i mamę" o wyraźnym zabarwieniu seksualnym.

Do zabaw iluzyjnych i naśladowczych okres drugiego dziecięctwa wraz z napływem sił życiowych wnosi wędrówki [1] po lesie, polu i łąkach. Obok przymusu wewnętrznego nie dającego wysiedzieć w miejscu i ciekawości coraz silniej się rozbudzającej, jest w tych wędrówkach, a czasem, później i rzadziej, potrzeby samotności w fazie negatywnej dojrzewania, jeszcze jeden czynnik — omawiana już wyżej kierunkowość dążeń — podsuwająca myśl o zdobyczy. To przedstawienie zdobyczy posiada rozległy zakres. Stąd rodzą się wyprawy po wronie gniazda, na jagody i grzyby, na owoce do cudzych sadów [10]. Równocześnie wrasta poczucie mocy fizycznej i wyżywa się w ten sposób instynkt walki, znajdujący zresztą i bezpośrednie ujście w mocowaniach się i bójkach, niekiedy z udziałem młodzieży z kilku wiosek (na pastwisku), połączonych niekiedy z poważnymi obrażeniami cielesnymi. Należy pamiętać, że w tym wszystkim doniosłą rolę odgrywa „treść zmysłowa wiejskiego krajobrazu..." „gdzie dziecko zawsze widzi coś nowego i nieznanego, przed czym staje jak przed zagadką, która zmusza do szukania odpowiedzi" [3].

To również wyjaśnia nam treść zainteresowań dziecka i ich kolejność: najpierw pytania o istotę, treść i przyczyny zjawisk z otoczenia — potem sam podmiot i daleki świat. Towarzyszące tym dociekaniom eksperymenty polegające na dręczeniu zwierząt i niszczeniu roślin bywają najczęściej komentowane jako objawy bezcelowego okrucieństwa. Nie jest to słuszne przynajmniej w wieku dziecięcym. Aby uświadomić sobie istotę stosunku dziecka wiejskiego do zwierząt, nie należy pomijać również wzmiankowanej już kilkakrotnie kierunkowości dzieci oraz zjawiska zupełnego niezdawania sobie sprawy z cierpień zwierzęcia, spowodowanego nieumiejętnością analizowania i porównywania zjawisk uczuciowych. Nie przeczę wcale, że zresztą, zwłaszcza w okresie dojrzewania, zdarzają się wypadki pastwienia się nad zwierzętami, spowodowane czy to zemstą, czy znieczuleniem moralnym [8], jed-

nak u dzieci są one rzadsze i można przeciwstawić im wiele objawów czułości wobec własnych zwierząt (pożytecznych).

Wypadki takie np.: „Na pastwisku chwyta się krowę sąsiada za ogon i okłada się ją kijem, ażeby przy biegnącej użyć rozkoszy zowrotnego biegu; tam dosiada się na oklep konia, ażeby użyć przyjemności jazdy; tam zgina się młode drzewka, ażeby w czasie odprężenia użyć huśtania, a w razie złamania wierzchołka rozbijać nosy lub łamać ręce i nogi; tam swobodnie używa się wszystkich przekleństw i najordynarniejszych słów jakiekolwiek się słyszało; tam przyglądanie się stosunkom płciowym zwierząt stanowi dla dziecka uświadomienie seksualne często przedwczesne i zdobyte w formie wychowawczo niepożądanej... Tam wreszcie swobodnie urywa się języki, łamie nogi i wykręca skrzydła wybranym z gniazd wroniętom..."; albo: „złapano raz szczura. Dwóch chłopców w wieku 10—12 lat polało go naftą, podpaliło i puściło na pole..." [11]); albo „obławy" na krowy mają miejsce, ale trzeba pamiętać że zdarzają się one najczęściej w gromadzie, co nie jest bez znaczenia, że rzucają charakterystyczne światło na rolę pastwiska w samowychowaniu młodzieży wiejskiej, że są raczej wywołane nudami i brakiem innych poddanych zzewnątrz zainteresowań, niż chęcią dokuczenia zwierzętom. Nie ulega również wątpliwości, że zjawiska te maleją ilościowo pod wpływem szkoły [17]) wskazującej na korzyści, jakie odnosi człowiek dzięki takim pogardzanym zwierzętom jak ropuchy, jaszczurki itp. Poza tym takie wydarzenia bądź co bądź rzucają się w oczy, dlatego też opisy wybryków młodocianych należą do najpospolitszych i najlepiej udanych ze wszystkich, jakie posiada nasza literatura pedagogiczna. Nie można również przekreślać całkowicie tego, że częstość tych wypadków zależy od poziomu kultury materialnej — nie jest to zatem właściwość dziecka wiejskiego, tym bardziej, że znamy również i zjawiska krańcowo odmienne.

Wczesne budzenie się zainteresowań seksualnych wywołane obserwowaniem życia płciowego rodziców i zwierząt, jest zjawiskiem zrozumiałym. Ponieważ rozwój duchowy przebiega wolniej, niż w innych środowiskach, nie występuje prawie tu ów konflikt pomiędzy erosem a seksusem — dręczący młodzież miejską inteligencką [2]).

Życie umysłowe i uczuciowe. Nieudolne usiłowania porównywania dziecka miejskiego z wiejskim pod względem poziomu umysłowego opierano zazwyczaj na próbach przystosowanych do właściwości psychicznych dzieci miejskich. Skutkiem też tego próby te wypadały z reguły niepomyślnie dla dzieci wiejskich wykazując rzekomo małą ich inteligencję, niezdolność abstrahowania itp. Że podobna metoda badania była niewłaściwa, to w świetle powyższych rozważań jest jasne. Badania przeprowadzone na innych zasadach pozwoliły stwierdzić, że dziecko wiejskie odznacza się niezwykłym bogactwem i głębokością spostrzeżeń, brak mu natomiast często różnorodnych odpowiedników słownych. Heywang mówi: „Jeśli nawet świat dziecka wiejskiego jest mały, to w żadnym razie nie można go nazwać ubogim" [7]). Dzietz zaś określając różnice pomiędzy dzieckiem miejskim a wiejskim uważa, że: „wpływ środowiska fizycznego na rozwój dziecka wiejskiego idzie w kierunku pomnożenia zasobu jego wyobrażeń, w którym to względzie dziecko wiejskie góruje

nad miejskim... i odwrotnie — w parze z tym wzrostem poznania szerszego nie idzie postęp znajomości słów korelatywnych do poznanych rzeczy, tutaj dziecko miejskie góruje nad swym kolegą ze wsi" [9]).

Podobnie jak osądzono niewłaściwie cechy umysłowe dziecka wiejskiego, tak samo też odniesiono się niesprawiedliwie do tego dziecka określając je pod względem uczuciowym. Charakterystyczną ilustracją takiego właśnie sposobu myślenia są prace dra J. Kuchty dotyczące dziecka wiejskiego. Stosunek do zwierząt i brak objawów uczuciowych zewnętrznych w stosunkach rodzinnych wywoływał twierdzenie o ubóstwie uczuciowym wiejskiego dziecka. Jakże to błędne mniemanie! Właśnie chociażby „geopsychiczne funkcje krajobrazu wiejskiego pobudzają i przyczyniają się do rozwoju życia nastrojowego i uczuciowo-chceniowego". Nie brak dziecku wiejskiemu uczuć estetycznych. Pamiętniki młodzieży wiejskiej, na których opierają się prace Bodego i Fuchsa [2,3]) (metoda trudna w naszych warunkach do zastosowania i zawsze nasuwająca pewne możliwości dopuszczania wpływów miasta), zbiór Giesego [16]) czy też nawet nasze materiały wiele mogą dostarczyć przykładów na poparcie powyższej tezy. Trzeba przyznać słuszność Bodemu, gdy mówi za Sprangerem, że „dziecko żyje w przyrodzie" [3]), a więc brak mu wielu składników właściwej postawy estetycznej w pierwszym rzędzie owego dystansu psychicznego. Takie wypowiedzi, jak np.: „Wieś nasza wygląda jak piękny ogród" [3]), odczuwanie wiosny: „Na wiosnę, gdy drzewa zazielenią się, nasza miejscowość wygląda jak piękny obraz" [3]), zdarzają się jednak nierzadko. Faza negatywna zaznacza też swoje nadejście odczuciem piękna ciszy, której tak się poszukuje w przyrodzie wobec burzy miotającej psychikę [1]). „Wracamy dopiero późnym wieczorem, miło jest tak jechać kajakiem pośród ciszy, jaka roztacza się nad brzegiem Wisły i w jej wodzie, tylko żaby śpiewają po przylądkach i zatoczkach" [17]). „Kiełkowanie i budzenie się własnej duszy powoduje niezwykle żywe odczuwanie wiosny — budzenie się przyrody ze snu zimowego" [2]). „Cóż mi opowiecie kochani posłańcy wiosny w imieniu nadchodzących słonecznych dni, złotego słońca miłości i krasy wiośnianej, kwitnienia i nadchodzącego piękna? Wszystko, wszystko mi opowiedzcie! Ja słucham tego tak chętnie. Tak pragnę sama śledzić kiełkowanie i budzenie się w sobie współradości wiosny i życia". Jaśniej, jak mówi Bode, wewnętrznego związku z naturą i głębi jej przeżycia (estetycznego) oraz rozwijającego się dojrzewania psychicznego wyrazić nie można [2]).

Jeśli chodzi o inne formy życia uczuciowego, to cechuje je „ekspresywność i intensywność". Jest to zrozumiałe, ponieważ charakter „życia wiejskiego nie pozwala na kultywowanie i szlifowanie życia uczuciowego" [9]).

Synteza i wnioski praktyczne. 1. Życie mieszkańca wsi jest zależne od zespołu warunków środowiska przyrodniczego, w związku z tym czynniki geopsychiczne kształtują jego postawę wobec świata.

2. Przyroda jako środowisko naturalne oddziałuje na życie psychiczne dziecka kształtując je i wywierając szczególny wpływ na zasób i jakość wyobrażeń, życie uczuciowe i zainteresowania.

3. Nie wolno oceniać dziecka wiejskiego na zasadzie kryteriów przejętych z innego środowiska.
4. Należy zwracać uwagę na uzupełnianie w nauczaniu zasobu słownikowego odpowiadającego nabytemu przez dziecko zasobowi przedstawień konkretnych i uzupełnianie zasobu pojęć z zakresów obcych wsi.
5. Stosunek dziecka wiejskiego do przyrody jest wyznaczany przez szereg czynników, wśród których kierunkowość dążeń zajmuje poważne miejsce i polega na wrastaniu w środowisko przyrodnicze przez pracę i nieustanny kontakt.
6. Tendencje niszczycielskie i dręczycielskie w stosunku do zwierząt i roślin ustępują z podnoszeniem się poziomu kultury i oddziaływaniem szkoły.

BIBLIOGRAFIA

[1]) Baley St. dr: Psychologia wieku dojrzewania. Lwów — Warszawa 1931. Książnica-Atlas. Str. 260. (Cyt. str. 204, 139).
[2]) Bode Paul dr: Reifende Landjugend. Osterwieck. A. Harr. 1929. Str. 112. (Cyt. str. 85, 99, 37, 86, 88).
[3]) Bode Paul dr u. Fuchs H. dr: Psychologie des Landkindes. Halle 1925. Nakł. Schroeder. Str. 228. (Cyt. str. 83, 103, 104, 108, 96).
[4]) Bühler Ch.: Das Seelenleben des Jugendlichen. Fischer. Jena 1923.
[5]) Hellpach W.: Geopsychische Erscheinungen. Leipzig 1923. Str. 530. (Cyt. str. 4 i nast.).
[6]) Heywang E.: Das Märchen in der Landschule. Langensalza 1928. Str. 76. (Cyt. str. 3 i r. III).
[7]) Heywang E.: Das Landkind. Leipzig 1919. Str. 46. (Cyt. str. 33, 27).
[8]) Młodociani na wsi. Praca zbiorowa. Nakł. Naszej Księgarni 1937. Warszawa. Str. 203. (Cyt. str. 8, 172).
[9]) Mysłakowski Z.: Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Warszawa—Lwów 1932. (Cyt. str. 81, 82, 48, 54, 88, 60).
[10]) Narloch R.: Samorzutne zespoły dziecięce. Nakł. Naszej Księgarni. Warszawa 1933. Odb. z „Ruchu Pedag.". Str. 99. (Cyt. str. 77 i nast.).
[11]) Dziecko wsi polskiej. Praca zbiorowa. Bibl. Dz. Pedag. Nr 41, 42. Warszawa 1934. Str. 302. (Cyt. str. 7, 85, 216, 259, 172).
[12]) Pamiętniki chłopów. Nakł. Inst. Gospod. Społ. Warszawa 1935. T. I, str. 714. (Cyt. str. 29 i nast.).
[13]) Spranger E.: Psychologie des Jugendalters. Quelle and Meyer. Leipzig 1926. Str. 364. (Cyt. str. 54, 55).
[14]) Valentiner: Die Phantasie im freien Aufsätze der Kinder u. Jugendlichen. Barth. Leipzig 1916.
[15]) Kursa, Pisarski, Grellerówna: Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym. Warszawa—Lwów 1934. (Cyt. str. 99).
[16]) Giese F.: Das freie literarische Schaffen bei Kindern u. Jugendlichen. Leipzig 1924. 2 części.
[17]) Witkowski M.: Zajęcia pozaszkolne młodzieży m. N. „Ruch Pedagog." R. 1936/37. Nr 1. (Cyt. str. 30, 33—34).

Marian Witkowski

II. W ŚRODOWISKU WIEJSKIM.

Człowiek różnie odnosi się do przyrody. Zależy to od tego, czym jest ta przyroda dla niego. Raz będzie się troszczyć o niego, to znów go niszczy doszczętnie, kiedy indziej jest wobec niego obojętna. Wystarczy przejrzeć powieść Żeromskiego, by ujrzeć te przeróżne odmiany stosunku człowieka do przyrody i nawzajem. W życiu potocznym, niepowieściowym rzecz się ma podobnie. Stosunek ten zależy od charakteru konstytucji psycho-fizycznej człowieka, Przeważa jednak pogląd materialistyczny o podłożu wybitnie praktycznym (pożytek — przyjemność). Oto las, pole czy

zachód słońca lub rzeka. Na to wszystko patrzy pod kątem widzenia korzyści i przyjemności. Gospodarz na wsi z lubością wyjdzie w południe niedzielne, by wchłaniać zapach dojrzewającego zboża i upajać się widokiem kołyszącego się tam żyta. To umiłowanie piękna przyrody ma podłoże zdrowo pojętego zysku i perspektywy do sytu. To samo np. z górami. Nasze zachwyty nad górami (też nie zawsze szczere) są niemal obce góralowi. U niego raczej jest umiłowanie gniazda górskiego, połączone z dumą, płynącą z pokonywania trudów fizycznych i moralnych, jakich nie szczędzi życie w górach. Zresztą na stosunek górala do gór wpływa też zachwyt „ceprów", przedostający się do nich tak, jak w ogóle na wieś przedostają się przez literaturę zachwyty nad życiem i przyrodą wsi.

W każdym człowieku tkwią jakby dwie możliwości oceny przyrody: bezinteresowna i interesowna (obie jednak o podłożu uczuciowym). Przewaga jednej lub drugiej zależy od tego miejsca zamieszkania i stopnia kultury, charakteru, wrażliwości. Jedno jest pewne, że przebywanie stałe wśród danej przyrody stępia wrażliwość na piękno (brzydotę) i zarazem osłabia ostrość uwagi w stosunku do otoczenia.

Rzecz prosta stosunek starszych do przyrody wpływa na ustosunkowanie się dziecka. Jeśli sięgniemy do pisarzy i poetów, znajdziemy tam dzieci, które w przyrodzie widzą i czują więcej niż przeciętnie zdrowy, normalny człowiek (np. Janko Muzykant). Wyrobnica z „piwniczej izby" dziecku swojemu opowiada o pięknie przyrody: „...a wierzchem takie ci idzie granie..." Innym znów razem z dziewczyną wiejską zda się „las śpiewa".

Wyjdźmy jednak na drogi, w pola i sady. Wszędzie spotkamy dziecko. Nie trudno dostrzec obrazek, który nam dostarczy sporo materiału do myślenia. Oto chłopiec pędzi krowy. Śmiga sobie batem. Przy drodze rosną młode czereśnie. Chłopiec od czasu do szasu uderzy batem po rozkwitłych pękach. Robi to z zacięciem (z „chęcią wyżycia się"), a jednak spokojnie, miarowo. Idziesz miedzą. Widzisz chłopca, biegnącego z dwojakami. W ręku trzyma pręt. Co robi? Wali nim po kapuście z lubością — głowa kapusty rozpoławia się. Innym razem biegnie chłopiec koło owsa, rosnącego przy drodze. Zamaszyście „smyka" ręką garść po garści niedojrzałego ziarna, które z dużym upodobaniem przyszły siewca trwoni „na wiatr". Albo jeszcze. Widziałem często okaleczałe brzozy. Oto chłopcy przybiegają na wiosnę, borują dziury celem nabrania smakowitego soku brzozowego do butelki. Po nabraniu odchodzą i zostawiają brzozę okaleczałą. (Wtym wypadku i starsi nie służą lepszym przykładem). Ale idźmy dalej. Któż z nas nie widział w sadach wiejskich pourywanych gałęzi. Tak zwane chodzenie „na jabka" po za stroną moralną posiada jeszcze ten minus, że uczestnicy tych wypraw, mając na celu tylko łup, nie zwracają uwagi na drzewo. Schwyci taki chłopiec gałąź, złamie. Ileż to widzi się kamieni pod drzewami owocowymi. Pokazywał mi jeden gospodarz podwórko, wyłożone kamieniami, i żalił się. Powiedział mi, że jego największą korzyścią z sadu jest to, że podwórze ma wybrukowane kamieniami, które w sadzie co roku pod drzewami zbiera. To samo można powiedzieć o szkółkach drzew w lesie. Przykładów niszczenia możnaby podać dużo również i w odniesieniu do innych odcinków przyrody.

Obrazki, które przytoczyłem, są wybrane, ale nie należą do rzadkości. Każdy, kto zna życie na wsi, wie, że można je spotkać niemal wszystkie w każdej wsi. Te obrazki świadczyłyby o braku jakiegokolwiek stanowiska dziecka wobec przyrody. Można to tylko wytłumaczyć w ten sposób, że w każdym człowieku drzemie jakiś prainstynkt walki z przyrodą. Wszak trzeba było niszczyć, tępić wszystko naokoło, by wytworzyć elementarne warunki do życia. To jedno. Z drugiej znów strony brak tu logicznego podłoża ustosunkowania się dziecka do przyrody, płynącego z przeświadczenia o użyteczności i z przekonania, że to jest niegodne człowieka. (Porównać choćby można obrazek, jaki daje Żeromski: dzieci Wiktora Judyma wobec przyrody zagranicą).

Te obrazki i wyjaśnienia jeszcze nie wyczerpują zagadnienia stosunku dziecka wiejskiego do przyrody. W obrazkach przytoczonych czynnymi byli tylko chłopcy. O dziewczętach tego powiedzieć nie możemy. Raczej będą to wypadki odosobnione. (W wyprawach na sady, ale na mniejszą skalę biorą udział i dziewczęta, ale do lat 7, w gromadzie razem z chłopcami). Zresztą u dziewcząt wiejskich można zauważyć dużo uczuciowego wyrazu w odniesieniu do przyrody. Przykład: oto dziewczęta zrywają maki do bukietu. Jakże to będą robić ostrożnie, by nie zdeptać zboża. Albo: pielęgnują kwiaty w doniczkach czy w ogródku; to wyraz nie tylko łagodności (w porównaniu z usposobieniem chłopców), ale i wyraz pewnych uczuć, jakie dziewczęta żywią do otaczającej je przyrody [1]). U chłopców poza tą drapieżnością i rozwiniętym instynktem niszczycielskim można zaobserwować i inne ustosunkowanie się. Kto kiedy przysłuchiwał się na wsi chłopakom, pilnujących w nocy koni na łąkach. Otóż wiem, że, w znanych mi wypadkach, część „koniarzy" szła „na jabka". Reszta, która tę wyprawę popierała, jakby nigdy nic — zostawała na pastwisku. Leżąc, opowiadają sobie o różnych rzeczach. Tematy poważne. Więc o strachach. I tu można było zaobserwować ciekawe obrazki. W przerwie między jednym opowiadaniem a drugim któryś z chłopców zwróci uwagę na księżyc, inny na gwiazdy, czy wreszcie na las w pobliżu czerniejącej. Tak po swojemu zachwycają się, opowiadają. A jak się znajdzie mądrzejszy, co potrafi wyjaśnić to lub owo, chętnie nadstawiają ucha. Śmiechów tam jest mało. Ulegają nastrojowi ciszy i powagi. Jednak ci sami chłopcy nad ranem o wschodzie słońca będą się hałaśliwie dzielili jabłkami, przyniesionymi przez współkolegów. Kiedy indziej znów spotkać można i inne obrazki. Wiadomo, że w wielu domach na wsi łóżek jest za mało. Dla dziecka ława twarda — to łóżko. Ileż to razy można spotkać chłopców, zbierających się gromadnie za wsią na trawniku w pogodne letnie wieczory. Gawędy w późną noc, a potem zasypianie na trawie. Dlaczego? Bo w gromadzie przyjemniej, jaśniej (w izbach się nie świeci) i wygodniej niż na twardej ławie.

Nieco inny będzie stosunek dzieci wiejskich do zwierząt. Tu znów da się zauważyć

---

[1]) Pod tym względem w życiu codziennym można spotkać dużo takich dziewcząt, o jednej z których wspomina Sewer: „Moje kwiateczki, nie bójcie się — mówiła. — Nie rwę ja was dla siebie na uciechę. I pocóżbym was rwać miała? Pójdziecie wy przed samą Najświętszą Panienkę. A proście tam za matulą i za mną, biedną sierotką".

charakterystyczne różnice. Zajdźmy na pastwisko. Rzadko zobaczymy wypadek, by pilnujący bydła używał bata, lub znęcał się nad krową czy koniem. Do zwierząt domowych dziecko odnosi się życzliwie. Oto wraca chłopiec na koniu z pastwiska. Siedzi sobie niedbale „po damsku" i gładzi swego siwka czy kasztanka. Ileż to razy można zobaczyć, jak chłopiec czy dziewczyna dokarmiają swą chudobę. Tu urwie garść koniczyny, tam lepszej trawy. U najemnych już można spotkać odchylenia. Nieraz nawali kijem krowę „ciekawą", to przyłoży batem koniowi. To jest oczywiste — ten miły stosunek do zwierzęcia rozwija się na podłożu poczucia własności i bezpośredniej korzyści. U najemnego zaś chłopca — podłożu wyzysku i pracy z musu. Na ogół jednak zwierzęta domowe cieszą się dużymi względami dzieci, więc jeszcze pies, kot, owca czy królik.

Inaczej nieco przedstawia się sprawa stosunku dzieci do zwierząt leśnych czy polnych. Nieraz widziałem zabłąkaną wiewiórkę w ogrodzie wiejskim. Zawsze się o tym dzieci szybko zwiedziały i dalejże gonić. Te dzieci, które tak za pan brat chadzają sobie ze swą ulubioną krową czy koniem, zamieniały się w inne dzieci. Co kto miał — kij, bat, kamień — byle trafić. Sprzyjała temu postawa starszych. Raczej zachęcali. To też takie gonitwy zawsze kończyły się śmiercią biednego zwierzątka. Jedną z przyczyn tej nieprzyjaznej postawy wobec przypadkowo zabłąkanej wiewiórki jest, rzecz prosta, psychoza działania gromadnego. W pojedynkę ten i ów okazałby się inny. Pojawi się np. w ogródku kret. Oczywiście motyka w ruchu. Gonitwy i poszukiwania trwają do upadłego. Podobnie też zachowują się dzieci wobec ptaków (nie domowych). Np. chłopiec, który hoduje gołębie, przeważnie świata za nimi nie widzi. Nie w smak mu nauka, praca; stale by za nimi patrzył, podglądał i lubował się, jak „stawiają" skrzydło, czy nadymają gardła. Gotów jest wszystko oddać za ciekawy okaz gołębia. Nie zrobi mu nigdy krzywdy. Choć reszta dzieci zukosa na niego patrzy (bo to „gołębiarz"), nic sobie z tego nie robi. Ale ten sam troskliwy opiekun gołębnika z wielkim zainteresowaniem a nawet zaciętością będzie zastawiał oka na wróble (czy pułapkę ze zwykłej beczki, podpartej patyczkiem ze sznurkiem). Podobne kontrasty spotkamy i u „hodowców" królików. Dniami będzie przesiadywał w obórce przed klatką. Jakże pieszczotliwie będzie gładził lśniącego królika. Jak chętnie podchwytuje o nich rozmowę. Też nie dopuści do krzywdy. Jednak ten sam opiekun królików jakże inaczej zachowa się, gdy o niedzielnym świtaniu wybierze się między ziemniaczane „okraczki" na zające. Z kijem. Nie patrzy, czy to pora polowania, czy nie zniszczy roślin. To nic. Byle ubić.

Tu już wyraźnie występuje różnica między dziewczętami a chłopcami. Nie spotka się takich wypadków postępowania u dziewcząt. Bezwzględnie okazują o wiele więcej subtelności i współczucia dla tego wszystkiego, co żyje.

Często z dziećmi (różnymi) rozmawiam na temat przyrody. W rozmowie, rzecz prosta, dzieci okazują dużo więcej zainteresowania, niż go mają w istocie i nieco inaczej ustosunkowują się do omawianej przyrody. (Tu znów występuje wyraźna różnica między dzieckiem miasta a dzieckiem wsi. Dzieci miejskie są bardziej wrażliwe na piękno przyrody. Odczują piękno drzewa, kwiatu, łąki).

Ciekawe są wypowiedzi dzieci wiejskich w wypracowaniach na temat przyrody. Piszą np. wypracowanie o porach roku. Na pytanie, która z pór roku najbardziej mi się podoba i dlaczego — piszą: wiosna, lato, zima. O jesieni prawie że się nie spotka wzmianki. Przy omawianiu innych pór roku tu i ówdzie można wyłowić zdanie, świadczące o pewnej postawie dziecka wobec przyrody. Przy opisie zimy piszą: „bardzo lubię patrzeć na drzewa. Cały świat wtedy wygląda inaczej". „Lubię, gdy mróz skrzypi pod nogami". „Gdy jadę z góry na sankach, to tylko za mną szumi wiatr". „Ładnie jest, ale mi żal ptaszków". „Zima jest biała, ładna, ale bardzo ciężka dla ptaszków, zwierząt i biednych ludzi". A wiosna? Tu spotykamy więcej materiału, świadczącego o stosunku dziecka wiejskiego do przyrody: „Cieszy mnie wiosna, bo wszystko się zieleni". „Drzewa na wiosnę pokrywają się bielą, to tak, jak w zimie". „Przylatują ptaszki z ciepłych krajów i śpiewają wesoło". „Jak usłyszę pszczoły na wiosnę, to sobie podskoczę z radości". „Gdy się pączki na drzewach rozwijają, jest mi wesoło". „Gdy nadchodzi wiosna, zawsze się cieszę". „Bardzo przyjemna jest praca w ogródku". „Wiosna pachnie od kwiatów i drzew". „Lubię być w lesie bo pachnie żywicą". O lecie dzieci mówią najserdeczniej. Cieszą się wszystkim: polami, lasami, sadem i rzeką. Ze smutkiem piszą w jednej wsi o braku lasu, którego nie ma w okolicy. Bodaj każde z dzieci w tej wsi na to zwróciło uwagę, podkreślając piękno lasu. Oto kilka sądów dzieci: „Bawimy się w różne zabawy, a wieczorem słuchamy rechotania żab". „Lato mi się najbardziej podoba, bo są długie, ładne dni". „Jest ładnie i owoce dojrzewają w sadach". Zdania te są powybierane z różnych ćwiczeń i z różnych miejscowości. Naogół wypowiedzi dzieci na temat stosunku do przyrody są skąpe. Chętniej mówią o zabawach, rozrywkach. Nastawienie ich jest raczej praktyczne. Ale te, jakby między wierszami wypowiedziane myśli o przyrodzie, świadczą, że w dziecku wiejskim tkwi dużo uczucia w stosunku do niej. O pięknie przyrody nie umie się wypowiedzieć i nie zawsze je widzi, gdyż to wszystko się opatrzyło. To, co tkwi głębiej w duszy dziecka, wskazuje na umiłowanie przyrody. Brutalne, jak widzieliśmy, zachowanie się dziecka wobec przyrody wynika raczej z surowych form życia wiejskiego. Sprzyja temu bieda i niski poziom uświadomienia o wartości i znaczeniu przyrody. To też stosunek dziecka wiejskiego do przyrody, przejawiający się w czynie, jest jeszcze w dużym stopniu nacechowany pierwiastkiem niszczycielskim obok pierwiastka obojętności. Pierwiastki te przygłuszają narazie uczucia szlachetne, jakie tkwią i rozwijają się w dziecku pod wpływem przyrody.

Współczesna szkoła zespala dziecko z otoczeniem, więc i z przyrodą. Uczy patrzeć na przyrodę innymi oczyma: serca i rozumu. Pod wpływem szkoły dziecko zaczyna rozumieć i cenić wartość przyrody pod względem korzyści zarówno materialnych jak duchowych. Wycieczki szkolne, praca w ogródkach oraz hodowle przy szkołach z dnia na dzień przekształcają ustosunkowanie się dziecka wiejskiego do przyrody. Szkoła otwiera dziecku oczy na jej piękno i bogactwo. To też pierwiastek niszczycielski czy obojętny wobec przyrody będzie się przekształcał w duszy dziecka wiejskiego na pierwiastek troski i ochrony.

Nie pozostanie to bez wpływu na postępowanie dzisiejszego ucznia w jego dalszym

życiu. Gdy dorośnie będzie umiał kulturalnie korzystać z przyrody i dbać o jej racjonalny rozwój.

Przekształcenie i postawienie na właściwym poziomie stosunku dziecka wiejskiego do przyrody będzie krokiem naprzód w dziele kultury wsi polskiej. Program szkoły powszechnej szeroko uwzględnia poruszone wyżej sprawy. Nauczyciel zaś je realizuje.

Tadeusz Pasierbiński

III. OBCOWANIE Z PRZYRODĄ.

Jesteśmy nieodłączną częścią przyrody, a jednocześnie jakże daleko oddaliliśmy się od niej. Jako dzieci wieku maszyny tak długo znosimy obok siebie inne stworzenia, jak długo możemy mieć z nich jakąś korzyść. Wiemy, jak drażni człowieka np. futerko zwierzęcia lub ozdobne pióra ptaka: chciałby je posiąść i zdobywa w różny sposób. Wskutek tej nienasyconej ludzkiej żądzy posiadania zginęło wiele gatunków zwierząt i ptaków, a niektórym z nich grozi obecnie całkowita zagłada.

Jak się do tych zmian i przeobrażeń ma ustosunkować szkoła, jakie stanowisko ma zająć wobec przyrody? Żyjemy w epoce postępu we wszystkich dziedzinach działalności ludzkiej. Szkoła nie może ani też nie chce hamować postępu ludzkości. Celem jej jest przyśpieszenie postępu, ale jednocześnie musi otworzyć młodzieży oczy na piękno przyrody, która ją otacza. Nie pozwólmy młodzieży, rwącej się instyktownie na łono przyrody, zmechanizować się, a obok rozwijania umysłu i wzmacniania ciała wyostrzmy jej zmysły do obserwacji przyrody, nauczmy patrzeć na wielopostaciowe życie, występujące w tylu zmiennych formach na około nas. Nauczmy młodzież trudnej sztuki obcowania z przyrodą.

Dlatego też powinna zniknąć ze szkoły wszelka martwota, a nasze gabinety przyrodnicze niech przestaną być cmentarzyskiem trupów zwierzęcych i roślinnych. Korzystanie na lekcjach z roślin zasuszonych i owadów jako pokazów ograniczmy do minimum. Nie pokazujmy uczniowi wypchanych zwierząt i zasuszonych roślin, ale żywe w ich naturalnym środowisku.

W jakiż sposób nauczyć „przyrody" bez okazów i czy zawsze można się bez nich obejść? Sądzę, że łatwo da się to zrobić w odniesieniu do roślin i zwierząt krajowych. W innych wypadkach będziemy korzystać z filmu przyrodniczego, z fotografii lub reprodukcji w książkach i czasopismach, przy czym duże usługi może nam oddać epidiaskop. Możemy więc skończyć z zabijaniem owadów i suszeniem roślin dla szkolnych zbiorów przyrodniczych. Niech dzieci nie przecinają tej cudownej nici życia, płynącej w żyjącym organiźmie. Nauczmy dzieci rozumienia, a nie zabijania życia, aby zarówno czerwona krew zwierzęcia jak i biała roślin powstrzymała ich od tego.

Na to miejsce wprowadźmy w szkole uprawę roślin dla dziewcząt i hodowlę zwierząt i ptaków dla chłopców, co wywoła u nich przyjaźń dla świata żyjącego, ukrytą na dnie młodej duszy, i obudzi szlachetne uczucia. Ale zwierzę czy roślina przenie-

sione z wolności mogą nieraz tylko krótki czas przebywać w sztucznym środowisku. O tym trzeba stale pamiętać i dzieci muszą odnaleźć właściwe warunki bytu rośliny czy zwierzęcia. Ma to być wspólna praca uczniów i nauczyciela, praca pogłębiająca stosunek wychowawczy między nimi. Dziecko, które widziało rozwijające się kwiaty, hodowane przez siebie, na całe życie staje się przyjacielem przyrody.

Uczmy więc dzieci radości przyrody i odrodzenia się na tle właściwego stosunku do niej, a nie egoistycznego pastwienia się nad przyrodą. Nauczyć patrzeć, obserwować i rozumieć przyrodę powinno być hasłem nauczania tego przedmiotu w szkole.

Konrad Szostak

IV. SPOSTRZEŻENIA I REFLEKSJE.

Refleksje autora w niektórych momentach budzą pewne zastrzeżenia ze względu na zbyt kategoryczne stawianie tez oraz uogólnianie wniosków na podstawie nielicznie stwierdzonych lub niedostatecznie ujawnionych faktów. Artykuł traktujemy jako materiał dyskusyjny. Redakcja.

Wieś, jej ludzie, stoją otworem dla silnych działań zjawisk naturalnych; psychika wiejska słucha natury, ulega jej zarówno intelektualnie, jak uczuciowo. Od przypadku i grymasu przyrody zależy niejednokrotnie egzystencja ludności wiejskiej. Do dziś pozostały szczątki dawnego grubego bałwochwalstwa w postaci przysłów, zabobonów, wierzeń, przesądów itp. W istocie wiele wysiłku kosztuje proces uniezależniania się od przyrody, a do tego celu prowadzą poznanie i technika.

Wraz z racjonalizacją wiedzy chłopskiej o przyrodzie przyjdzie wyzwolenie i niezależność socjalna. W ustosunkowaniu się chłopa do przyrody obserwujemy dwie niejako sprzeczne cechy: przesąd, zabobon, uległość, magia i — brutalność, ucisk, prześladowanie. Przeciwstawne postawy rodzą się z pewnej skrajności, przykładem — sentymentalno-brutalna dusza rosyjska. Człowiek pierwotny wyżywał się w biegunowych formach, ukształtowanych na tle niewolniczego kontaktu z naturą. Bałwochwalczość i kult ekstatyczny splata się zwykle z sadyzmem czy samoudręczaniem. Chłop posiada w zarysie te dwa odrębne nastawienia, wyrosłe na tle stosunku do przyrody. Obok scen czułości dla zwierząt i roślin obserwujemy momenty maltretowania dzieł przyrody.

A dzieci wiejskie? Zarodki właściwości wyżej naszkicowanych obserwujemy w nich. Zabawy ze zwierzętami, hodowanie roślin ogrodowych, lęk przed burzą, kult żywiołu i jednocześnie: maltretowanie, bicie, niszczenie, deptanie po zasiewach itp. Tendencje pozytywne wiążą się z dążnościami niszczycielskimi. Magiczny stosunek do przyrody posiada u wiejskich dzieci specjalny charakter; obca okolica budzi refleksje fantazyjne, krajobraz nieznany nabiera wartości bajkowych staje się obiektem wzmożonych zainteresowań i doznań uczuciowych. Momenty: lęku, obcości, tajemniczości i irrealizmu stanowią nieodłączne składniki przeżywania nowych krajobrazów. Takim fascynującym światem zaczarowanym jest również niebo gwiaździste, burza, huragan, grad itp. Dzieci wiejskie dopatrują się w tych zjawiskach ręki Bożej, są zresztą

w tym kierunku sugerowane przez starszych. Wchłaniają wierzenia zawarte w ludowych przysłowiach i przypowieściach, dotyczących zjawisk przyrody. Konstruują z fenomenów natury i elementów wierzeniowych świat fantastyczny; zjawisko wywołuje kult, wybiega poza krąg przyczynowo-skutkowy; niemniej jednak dzieci wiejskie są wiernymi obserwatorami zmian i rzeczy bliższych, wcześnie, bo około 9—10 roku życia, wytwarzają z zauważonych elementów przyrodniczych łańcuch przyczyn i skutków; przewidują niejednokrotnie następstwa; odczuwają prawa przyrody. W tym zakresie poważne braki posiada dziecko miejskie, które w ogromie zmian gubi się i dorabia tylko dorywczych przekonań i wyobrażeń. W stosunku do przyrody dzieci wsi mają tę wyższość nad rówieśnikami miejskimi, że ujmują zmiany i rzeczy wyraźnie, przejrzyście i przyczynowo. Co więcej: są samoukami w wielu wypadkach, montują samodzielnie własny światopogląd. Cóż z tego, że miejskie dzieci stykają się z tak licznymi i różnorodnymi podnietami! Nie przetrawiają ich należycie, nie systematyzują, stają się dyletantami. Pochodzenie wiejskie czy miejskie wyraźnie się odbija na całym rozwoju psychicznym człowieka.

Masowo rzecz traktując, orzec musimy, że wiejskie jednostki wykształcone górują nad inteligencją rekrutującą się z miast pod względem solidności i głębi wiedzy. Człowiek wsi mocuje się z materiałem, rozgryza go i urabia z niego światopogląd trwały. Mieszczuch raczej pływa, ześlizguje się po problemach, po dyletancku podchodzi do różnych spraw i sytuacji. To zjawisko wynika z niesolidnego obserwowania przyrody, która ćwiczy w logicznym i przyczynowo-skutkowym myśleniu. Między innymi krzywdzą dzieci wiejskie w wielu wypadkach badania psycho-techniczne operujące, jak wiemy, testami wystandaryzowanymi w ośrodkach miejskich. Czas najwyższy zabrać się do tworzenia, weryfikowania i kompletowania testów „wiejskich", opartych w pierwszym rzędzie na stosunku dzieci wsi do przyrody.

Nie możemy pominąć sprawy t. zw. skali wzruszeń u dzieci wiejskich. Przyroda nie tylko kształtuje logikę i poczucie przyczynowości, lecz również urabia pełną subtelnych odcieni skalę wzruszeń; podziw szczery, uznanie wartościowej siły i autorytetu, ambicja, współczucie, przywiązanie, świadomość mocy, estetyzm, wnikliwość — oto tylko niektóre cenne dyspozycje uczuciowe, rodzące się w ciągłym obcowaniu z naturą. Pewnie, że powstają również negatywne skłonności w wielu wypadkach, np. sadyzm, raczej okrucieństwo, melancholia, biernota i inne, jednak w stosunku do ogromnej masy destruktywnych nastawień dzieci miejskich, stanowią one małą cząstkę rzeczywistości psychicznej. Kultura wzruszeń dzieci wiejskich jest wysoka, ich przeżycia uczuciowe są głębsze, trwalsze, natomiast miejskie dzieci nie dorabiają się głębszych postaw emocjonalnych — również w dziedzinie uczuć są dyletantami. Przyroda bowiem wymaga stałego obcowania, wiernego współżycia, daje wzamian podłoże solidnej kultury wzruszeniowej. Zbyt szybka zmienność podniet miejskich wyklucza możliwość wnikania, zatapiania się w zjawisku, a właśnie ten moment decyduje o głębi wzruszenia i logiki. I jeszcze jedno: wieś, mimo różnych zaniedbań, tworzy z przyrodą pewną całość estetyczną, natomiast większość naszych miast i miasteczek daleko odbiega od prymitywnego poczucia ładu i piękna. Kontakt ze środowiskiem

miejskim osłabia lub stępia jakiekolwiek poczucie estetyczne u dzieci proletariackich. Rozdrobnienie podniet, obserwowane na terenach miejskich, przyczynia się do zbyt wczesnego zaniku egocentryzmu i synkretyzmu u dzieci. Przedwczesna analiza i obserwacja szczegółów wywołuje brak panowania nad całością. Właśnie dzieci wiejskie zachowują dłużej egocentryczne i globalne nastawienia, dlatego ogarniają całokształt zjawiska, ćwiczą się dłużej w ujmowaniu synkretycznym z dużą korzyścią dla przyszłej dojrzałej analizy. Na tym odcinku dziecko wsi zachowuje swój charakter rozwojowy, nie wypada zbyt wcześnie z fazy dzieciństwa, natomiast miejskie dzieci, zwłaszcza proletariackie, zbyt wcześnie dorastają i tracą raptownie możliwości wyżycia się w treściach zabawowych, nacechowanych egocentryzmem.

Odrębności krajobrazowe, klimatyczne i geograficzne odbijają się na mieszkańcach wsi. Góral i lubliniak — to odrębne jednostki, różniące się upodobaniami, obrzędowością, temperamentem itp. Cechy etnograficzne kształtują się głównie pod wpływem przyrody. Dziecko góralskie jest śmiałe, odważne, skłonne do ryzyka, odporne na zimno, niezwykle zgrabne w ruchach, postawie fizycznej; osiąga wspaniałe sukcesy w dziedzinie sportów górskich; specjalnymi właściwościami odcina się od małych mieszkańców nizin. Odrębności psychiczne rodzą się z charakterystycznych oddziaływań krajobrazu i terenu.

Jednak nie tylko momenty naturalne kształtują typ swoisty dziecka, pewną odmienną strukturę psychologiczną. Wyróżniamy dwa rodzaje, raczej dwa stadia przyrody: dziką, czy półdziką, oraz przetworzoną i zorganizowaną kulturalnymi działaniami mieszkańców. Wieś kielecka i wieś wielkopolska — to dwa odrębne światy, nie tyle krajobrazowe, ile cywilizacyjne.

Elementy: twórczości, racjonalnej gospodarki, przedsiębiorczości, spółdzielczości — wnoszą do psychiki dziecięcej charakterystyczne nastawienie wobec przyrody; trzeba wsłuchiwać się w jej prawa czy kaprysy, ale jednocześnie wykorzystywać zaobserwowane możliwości; jest to praktyczna i aktywna postawa wobec zjawisk natury, zagrażająca uczuciom estetyczno-przyrodniczym dziecka. Odpowiednie nastawienie wychowawcze jest tu konieczne. Wraz z praktycznym rozumieniem przyrody i ścisłym jej interpretowaniem znika przesąd, lęk, bałwochwalstwo. Wierzenia religijne nabierają obiektywizmu. Ciekawe są oddziaływania krajobrazu na zmysł obserwacyjny dziecka. Góry wychowują dzielnych obserwatorów; śledzenie dalszych punktów, niedostępnych dla oczu „nizinnych", zaostrza wzrok góralczyka, który w swym polu widzenia obejmuje cały krajobraz rozległy. Dzieci „z dołów" zauważą dokładnie bliższe zmiany, jednak są bezradne w kontakcie z szerszym horyzontem. Ten moment decyduje o zasadniczej postawie wobec przyrody — góralczyk nie zna lęku, dziecko nizinne „boi się tam iść". Ogarnianie optyczne jest pierwszym stadium w ujmowaniu zjawisk i podłożem uczuciowego wobec nich nastawienia.

Wokół fenomenów przyrody tworzą się nieraz zespoły dziecięce. Zjawiska natury stają się w pewnych wypadkach czynnikami grup społecznych. I tak na wsi powstają krótko — lub długotrwałe zespoły włóczęgowskie dziecięce, które wędrują po wertepach, lasach i chciwie wchłaniają nowe zjawiska. Zdarzają się wyprawy w obcy

teren, pełne ryzyka i niesamowitości. Góralczyki zapuszczają się w nieznane hale, zdobywają trudne szczyty itp. Specjalnie podkreślić należy moment solidarności i sympatji, który powstaje wobec groźby przyrody. Treści przyrodnicze, krajoznawcze, są bodaj najsilnieszymi węzłami zespołów dziecięcych. Grupki turystyczne powstają samorzutnie i nikną pod presją starszych. Dzieci zmawiają się i robią wypad do lasu, rodzice organizują wspólną reakcję, która likwiduje ciekawe poczynania młodych. Starsi naogół negatywnie ustosunkowują dzieci do przyrody, odrywają je od obserwacji, nakłaniają do prac dysproporcjonalnych z siłami nieletnich, każą im wyzyskiwać przyrodę, gdy one pragną w nią wnikać. Przedwczesne podchodzenie praktyczne do natury jest szkodliwe, grozi utylitaryzmem — zanikiem estetyzmu i głębszych wzruszeń. Wykorzystywanie nadmierne zwierząt staje się czynnikiem nieludzkiego z nimi kontaktu. I odwrotnie bywa; chłop wyżej ceni konia czy krowę, niż własne dziecko, które w licznych sytuacjach staje się sługą, niewolnikiem zwierząt. Obserwujemy to zjawisko na każdym kroku. Dziecko traci poczucie wartości, ustępuje miejsca zwierzęciu, nieraz mści się na nim, bije, maltretuje, wiąże je. Nienawiść dzieci do zwierząt domowych jest znamiennym rysem wiejskich stosunków. Nie można tej tezy generalizować, nie mniej jednak należy zaznaczyć jej słuszność w licznych momentach.

Zdarzają się wypadki stosunków płciowych chłopców dorastających ze zwierzętami. Nie tak dawno jeden z nich wyznał mi swe kontakty sodomiczne, gdyż na organach seksualnych spostrzegł charakterystyczne krosteczki. Pytam wenerologa, udziela mi informacji, że mogą być wypadki infekcji; sprawę musiałby zbadać osobiście. Niestety, nie udało mi się chłopca nakłonić do zasięgnięcia porady u lekarza; krostki znikły; ja się głowię nad owym ciekawym zjawiskiem chorobowym. Wszak syfilis przyszedł od lamy — na drodze stosunku płciowego [1]). Zwierzę obdarzyło ludzkość jednym z najgroźniejszych nieszczęść.

Dzieci wiejskie obserwują życie płciowe rodziców swych i zwierząt, chłopcy podniecają się, erotyzują przedwcześnie, wyładowują popęd seksualny w pewnych zabawach, których konstrukcja umożliwia kontakt płciowy; tu należy m. in. zabawa w świnkę; chłopiec „dogania świnkę do kiernoza", którym jest starszy nieco współtowarzysz. Sytuacje z życia zwierząt stają się wzorami dla samorzutnych zabaw dzieci wiejskich.

A oto inny moment: chłopiec około 11—12 roku życia chwyta kota, wyjmuje członek, manipuluje nim i w rezultacie następuje „pseudo-stosunek" ze zwierzęciem. Podrostki wiejskie mają łatwy dostęp do zwierząt, onieśmielenie wobec dziewczynek powstrzymuje ich od stosunku; szukają sytuacji, które dadzą się ukryć przed okiem starszych. Pod wpływem zboczonych kontaktów stają się skryci, krnąbrni, nerwowi. Trudno wydobyć z chłopca „tajemnicę" groźną dla jego zdrowia.

Różne węzły psychiczne sprzęgają dzieci wiejskie z przyrodą; nauczyciel napotyka na tym odcinku — doniosłe problemy wychowawcze.

Józef Czarnecki

---

[1]) Istnieje kilka wersji w historii medycyny co do genezy tej choroby. Autor wspomina jedną z nich. (Przypisek Redakcji).

V. PRZYKŁADY CHARAKTERYSTYK

Własne spostrzeżenia pozwoliły mi wyodrębnić z ogólnej masy dzieci wiejskich w ich ustosunkowaniu się do przyrody — kilka charakterystycznych, wyraźnych typów.

a) Franek nadzwyczajnie cieszy się każdą wycieczką. Podczas wycieczki trzyma się najbliżej nauczyciela, pilnie słucha i dużo spostrzega. Zimą cichy i spokojny, ożywia się bardziej niż inne dzieci w dniach wiosny. Co dzień coś nowego przynosi. Gałązkę leszczyny z rozwiniętymi baziami, pierwszy kwiatek, czy zielone listki jakiejś rośliny, wieść o skowronku, lecących kaczkach, żurawiach, bocianie. Lubi pracę w ogródku. Najlepiej pracuje mu się na własnej grządce. U siebie hoduje króliki, dużo o ich życiu wie. Wielki był płacz, gdy mu koty zagryzły dwa, a jednego ojciec zabił na niedzielę na obiad. W domu nie lubi siedzieć. W polu, na łące, w lesie znajduje wiele dziwów, odkrywa wiele tajemnic. Z własnych obserwacji dużo wie o życiu ptaków i zwierząt dzikich. Lubi też czytać książki o podróżach po dalekich i nieznanych krajach, o zwierzętach. Wszystko co Pan Bóg stworzył jest potrzebne i ładne. Jest to typ wrażliwy, uczuciowy, wielu ma naśladowców. Często podobny znajdujemy wśród dziewcząt, tylko zazwyczaj mniej wyrazisty.

b) Józio nie chodził jeszcze do szkoły, a już rozpowiadały o nim dzieci jako o „męczyduszy". Zabijał pszczoły, które przy pracy na kwiatach spotykał, bo „piscoły" gryzą (doświadczył sam). Polował na wróble w stodole i oborze, bo dachy psują i zboże młócą. „Ziaby" są paskudne. Krety i „inne roboki" też są niepotrzebne, bo ludziom szkodzą. W szkole dużo nowych rzeczy się dowiedział i zmienił się. Nie jest już „męczyduszą", ale zawsze ma chęć zabijać i niszczyć te wszystkie żyjątka, które ludziom szkodzą, lub w jego pojęciu są nieładne. Opiekuje się natomiast tymi roślinami i zwierzętami, o których wie, że są pożyteczne, wartościowe. Jest to typ wybitnie praktyczny, spotykany też i wśród dziewcząt.

c) Heniek był małym wandalem. Nic go nie obchodziło poza własnymi, chwilowymi zachciankami. Byle im dogodzić popełniał wiele nieświadomych „zbrodni". Złapanego ptaszka uwiąże za nóżkę na nitce i cieszy się, że ma latawca. Mrówkom kopiec rozwali, bo chociaż ich tak dużo i gryzą, ale on silniejszy i nie boi się. Na małym drzewku przydrożnym próbował ostrza swego nowego kozika. Porzeczki za długo zbierać mu było po jednym gronku — lepiej z całą gałązką itd. Heniek robił to wszystko bez głębszej myśli, bo tak mu się chwilowo podobało i był w możności chęci swoje zaspokoić. Nie wiedział, że ptaki, motyle i wszystko co żyje odczuwa krzywdę wyrządzoną, ból i radość tak samo jak on. Nie wiedział nawet, że ptaki, motyle i wszystko co żyje odczuwa krzywdę wyrządzoną, ból i radość tak samo jak on. Nie wiedział nawet, że drzewa żyją. Nie uprzytamniał sobie nigdy, że łamiąc młode przydrożne drzewko, niszcząc małe z gniazd ptaszki szkodzi światu, ludziom, państwu i sobie. Z Heńka w szkole zrobił się inny chłopiec.
Niedługo pokocha to wszystko co przedtem niszczył, bo zrozumie, że Bóg na to stworzył każdą odrobinę, by wzajem w pięknie i wartościach swych się dopełniały.

d) Jurek ma otwarte oczy, patrzy, ale mało, bardzo mało widzi. Nie dlatego, żeby

był chory na oczy, broń Boże — oczy ma zupełnie zdrowe. Jurek jest już taki „niewidzący". Nie ma w tym nawet jego winy. Jurkowi jakoś nie chce się oglądać pąków, jakie się w jesieni na gałązkach tworzą. Nie ciekawi go jak się te pączki wiosną rozwijają, bo zdaje mu się, że wszystko to już wie. Przy każdym słowie — „pączek" myśli o pączkach jakie mamusia w ostatki piekła. Podczas wycieczki w lesie woli poleżeć sobie, pobiegać za wiewiórką, albo grać we „dwa ognie" — niż oglądać szyszki, nasiona i korę. Drzewa rosną — niechta sobie rosną. Motyle są ładne, a pszczoły robią miód. Jabłek i gruszek stara się kijem i kamieniami nie trząść, bo dostał raz frycówkę od ojca. Jurka rzadko co interesuje. Jest prawie zupełnie na przejawy przyrody obojętny. Że są cztery pory roku, jedna po drugiej — wie. Może nawet i ładne, bo tak mówią, ale najlepsze jest lato, bo wtedy jest ciepło, boso się chodzi, kąpie.

Jednakże kilka razy zdarzyło się, że Jurek wytrącony został ze swej obojętności, niewrażliwości. Raz, gdy podczas pasenia krów usłyszał wrzask duszonego przez łasiczkę w ziemniakach zajączka — opowiadał o tym z wielką gorączką w klasie, jak pobiegł, obronił i jak mu wkrótce zajączek zdechł — a drugi raz na wycieczce zimą, gdy na świeżej, bielutkiej śniegowej pierzynce koło lasu poznawały dzieci ślady różnych zwierząt i zwierzątek. Zainteresowania Jurka powinny się potęgować.

Podobnych Jurkowi małowrażliwych, takich „niewidzących", lub nawet obojętnych na zjawiska i piękno przyrody jest dużo. W szkole, podczas dobrze zorganizowanych wycieczek-lekcji, dzieci te dopiero budzą się, rozwijają swoje zmysły, myśli, uczucia. Właśnie w jakimś jednym momencie, przy odpowiednim silnym bodźcu — otwierają się im oczy i serca, a raz zbudzone, stają się coraz czulsze, coraz wrażliwsze.

Edmund Celm

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

WIĄZANIE PRACY SZKOŁY NA WSI Z ZAGADNIENIAMI SPOŁECZNYMI

Myśli i wskazania, zawarte w niniejszym artykule są w przeważnej części wynikiem doświadczeń i obserwacji faktów objętych podanym w tytule zagadnieniem — w mniejszej zaś części mają za źródło lekturę i rozważania teoretyczne. Dziedziną, do której należą, jest technika pracy szkolnej, a w szczególności ta jej część, która dąży do realizowania zasady środowiskowej. Względna ich jednolitość, oczywiście większa w teorii niż była dotąd w praktyce, ma oparcie w następującej konstrukcji myślowej: Jedną z podstawowych zasad tworzących istotę nowej szkoły jest zasada środowiskowa. Zgodnie z wynikami nauk biologicznych oraz psychologii środowisko ma poważny udział w kształtowaniu struktury psychologicznej człowieka. Kontakt człowieka ze środowiskiem jest stały; składa się on z nieprzerwanego łańcucha wzajemnych oddziaływań bodźców otoczenia (środowiska) i organizmu psychofizycznego człowieka. Ze strony człowieka kontakt ten polega początkowo na stosunku nieświadomym i biernych reakcjach, przechodzi następnie przez fazę uświadamiania sobie i równoczesnego dostosowywania się do bodźców i ich opanowywania,

a w końcu zamienia się w świadome, aktywne oddziaływanie zmierzające do celowego kształtowania środowiska.

Wskazania Ustawy ustrojowej, Statutu i programów polecają objąć pracą wychowawczą i dydaktyczną ogół oddziałujących na dziecko czynników; szkoła ma pokierować procesem dostosowywania się dziecka do bodźców, wchłaniania i opanowywania ich, a równocześnie z tymi czynnościami ma rozwijać przejawiające się w rozwoju dziecka zaczątki jego aktywności w stosunku do środowiska. Omówienie czynności szkoły ,wiążących się z poważną częścią tego zagadnienia — ujętą tytułem niniejszego artykułu — będzie przedmiotem dalszych rozważań.

Pierwszą częścią pracy nauczyciela będzie przemyślenie jej form, ustalenie zamierzeń i przygotowanie środków realizacji. Ponieważ praca ta ma zamieniać układający się według praw przypadku stosunek dziecka do środowiska na przebiegi planowe, przeto dla rozumnego planowania nauczyciel winien poznać dwa główne przedmioty tej pracy: środowisko i dziecko. Zaznaczyć należy, że niemniej ważnym jest i trzeci czynnik — nauczyciel; a z pośród jego właściwości psychicznych jego zainteresowania, przekonania, temperament i inne, których układ determinuje jego postępowanie, a tym samym wpływa na jakość i przebieg jego pracy. Zakładając że nauczyciel zna psychikę dziecka i mechanizm jego rozwoju, a w szczególności dziecko, z którym ma do czynienia w stopniu wystarczającym, należy wziąć pod uwagę drugi czynnik — środowisko.

Poznawaniu środowiska jest poświęconych wiele prac i przestudiowanie ich daje bardzo duże korzyści, w szczególności w postaci ustalenia metody pracy; w dużej mierze jednak może je zastąpić aktywne nastawienie na poznawanie, jasność sądu i pewna ilość przemyślanych czynności. Tematy ze środowiska, które powinien poznać nauczyciel dla realizowania omawianego tu zagadnienia, wysuwa program tak w postaci sformułowanych postulatów, jak też i pewnych sugestii w tych miejscach, w których pozostawia nauczycielowi swobodę. Pewna ilość tematów, która może służyć za podstawę opracowania własnego planu, zostanie wymieniona niżej [1]).

Ważny jest osobisty stosunek nauczyciela do zagadnień środowiska, ponieważ jego odbicie znajdzie się w całej jego pracy; winien on być krytyczny ale pozytywny. Ważnym również czynnikiem, który częstokroć warunkuje powodzenie w pracy jest twórczy kontakt nauczyciela ze środowiskiem. (Śmiem twierdzić, że większe zaufanie i szacunek u ludności, zwłaszcza wiejskiej, uzyskał ten nauczyciel, który dobierając ostrożnie tematy swojej pracy społecznej zrealizował wprowadzenie we wsi ogródków kwiatowych lub osuszenie śródwioskowej kałuży, aniżeli ten, który na polecenie wielkich i dostojnych działaczy, „przeorywujących dusze narodu" rękami, pieniędzmi i nerwami nauczycielstwa, zorganizował takie czy inne, oparte na tworzonych przy zielonym suknie koncepcjach koło lub oddział).

Przed rozpoczęciem pracy należy przemyśleć, czy i w jakim stopniu takie imponderabilia jak szacunek i zaufanie ogółu ludności i pewnych wybitnych lub wpływowych jednostek do nauczyciela, nastawienie do pracy szkolnej, zrozumienie potrzeby kształcenia i korzyści dawanych przez szkołę i in. mogą utrudnić lub ułatwić pracę, i w związku z tym należy układać plan.

*
* *

Ponieważ praca wiążąca szkołę ze środowiskiem społecznym będzie się odbywała przeważnie w formie wycieczek, lekcyj poza szkołą, uplanowanych kontaktów jednostek czy grup dzieci z instytucjami i ich przedstawicielami, przeto w planowaniu

[1]) Przykładem opracowania środowiska w dostosowaniu do potrzeb szkoły jest broszura H. Zwolakiewicza: Lublin, jako środowisko wychowawcze. 1936.

pracy należy na pierwszym miejscu umieścić poznanie przestrzennego rozmieszczenia instytucyj. Pracę nad układaniem planu należy rozpocząć od przygotowania materiału przez wypisanie nazw instytucyj, zakładów, urzędów itp. według schematu, który obejmie kolejno życie gospodarcze, społeczne i kulturalne. Dużą pomoc może oddać mapka wykonania w odpowiedniej skali (1:10000), z której, po wniesieniu na nią wypisanych instytucji można łatwo oznaczyć odległości i obliczyć czas potrzebny na drogę. Przykładowo wymienię kilka instytucji i zagadnień, które mogą zgodnie z programem stać się tematem zajęć na lekcjach różnych przedmiotów: zakłady przemysłowe, warsztaty rzemieślnicze, wzorowy ogród, staw rybny, czytelnia, sklep spółdzielczy, mleczarnia, spółdzielcza kasa pożyczkowa, urząd gminny, gromadzki, posterunek P. P., poczta, zagadnienie komasacji, melioracji gruntów, stworzenia spółdzielni lekarskiej itd. W doborze tych tematów powinny się odzwierciadlić: środowisko, nurt i tempo jego życia, jego bolączki, nierozwiązane i czekające na podjęcie zagadnienia, pozytywne osiągnięcia społeczności i twórczych grup ludzkich, podjęte i będące w toku prace zmierzające ku dźwignięciu życia na wyższy poziom. W wypadkach, kiedy będzie się budzić wątpliwość, czy jakieś drażliwe zagadnienie nadaje się do poruszenia w szkole, należy pamiętać, że dziecko i tak zapewne z nim się zetknie — i może nie w takiej formie, jaką mu może nadać bezstronność i takt nauczyciela, oraz, że szkoła ma przygotować dziecko do czynnego udziału w życiu — do budowania rzeczy nowych, poprawiania czy usuwania nieodpowiednich.

W planie pracy należy uwzględnić sposoby wyjścia w szersze środowisko po poznaniu własnego. Program przewiduje wycieczki, rozszerzane tematycznie w miarę przechodzenia dziecka do wyższych klas, których celem jest stopniowa rozbudowa horyzontu dziecka. Tematy tych wycieczek i kontaktów winny być dyktowane nie tylko przez program, ale w tych częściach, w których jest on ramowy, przez potrzeby przyszłego życia dziecka; powinny one objąć przede wszystkim instytucje odrębnych i nieznanych dziecku wiejskiemu form życia i pracy ludzkiej. Przykładowo wymienić można urządzenia zdrowotne, służące zbiorowości ludzkiej, gazownię, elektrownię, fabrykę, dworzec kolejowy, urzędy państwowe i inne. Tematem, który można tu umieścić, a który kryje w sobie możliwości osiągnięcia wysokowartościowych rezultatów wychowawczych są tzw. „odwiedziny międzyszkolne". Przygotowanie ich przez obie szkoły powinno być bardzo staranne. Tematem ich może być zwiedzenie pewnej instytucji w innym środowisku (np. mleczarni) pod kierunkiem znających je uczniów z danej miejscowości; zwiedzanie zbiorów szkolnych; prac wykonanych przez uczniów (zwłaszcza w szkołach wyższych stopni); pracowni itd.

W toku takich odwiedzin można zaobserwować wiele bardzo interesujących zjawisk społecznych: szybkie powstawanie po pewnej chwili nieufności serdecznych kontaktów koleżeńskich, tworzenie się grup dyskutujących a związanych wspólnotą zainteresowań, staranie się jednostek o jak najwyższy poziom form obcowania itd. Ogromne zainteresowanie budzi i daje niespodziewane często rezultaty wspólna lekcja. Również wysokie walory wychowawcze ma wymiana prac, rysunków i tp., zawody sportowe oraz wspólna herbatka.

Po zebraniu materiału należy przystąpić do opracowania planu na przeciąg roku szkolnego. Pożądanym byłoby stworzenie planu obejmującego ogół omawianych tu zagadnień, a zmierzającego do zrealizowania ich w ciągu siedmioletniego pobytu każdego rocznika w szkole. Cechami takiego planu będą elastyczność i przystosowanie do życia, ponieważ niewielkim nakładem pracy może on być z roku na rok doskonalony przez zastosowanie doświadczeń z roku poprzedniego. Rozmieszczenie w czasie poszczególnych tematów powinno być o ile możności dostosowane do obowią-

zującego rozkładu materiału, a także i do pór roku okresów i jakości prac instytucji, które będą zwiedzane, np. kampania cukrowni, okresów zainteresowań dzieci (np. w okresie orki wiosennej zapoznanie się z zagadnieniami mechanicznej uprawy ziemi — traktorem, jego mechanizmem, kosztami eksploatacji, możliwością wykorzystania w środowisku itd.), zainteresowań i potrzeb „opinii publicznej" (np. zwiedzenie elektrowni w czasie, gdy wieś dyskutuje o możliwości zelektryfikowania) i in. Należy wziąć również pod uwagę sprawy pozornie drobne, ale mogące mieć poważny wpływ na rezultaty pracy: np. odzież i obuwie dzieci przy planowaniu wycieczki w okresie słot czy mrozów.

Plan powinien być ujęty na piśmie; oczywiście byłoby najlepiej, by w powodzi tasiemcowych i precyzyjnie pokawałkowanych rozkładów materiałów, planów wychowawczych i innych przejawów hołdu tępemu a zachłannemu bożkowi biurokracji wyróżniał się prostotą, celowością ujęć i oszczędnością słów. Dla każdej poszczególnej wycieczki czy pracy należy podać na początku w planie jej datę oraz wcześniejszą datę, w której nauczyciel ma dokonać pewnych przygotowań, jak zawiadomienia instytucji, omówienia z oprowadzającym i objaśniającym przebiegu wycieczki i zagadnień, które powinny być poruszone, przygotowania ewentualnych ankiet, notatek, oznaczenie czasu i miejsca zbiórki, przygotowanie środków komunikacyjnych i in. Następnie należy zanotować przedmiot i cel pracy, czas jej trwania, czas potrzebny na drogę oraz temat z rozkładu materiału, z którym wycieczka jest związana.

Pierwszym wycieczkom i pracom należałoby nadać charakter próbny; dostarczą one doświadczeń do wszystkie prawie kwestii związanych z ich organizacją i przeprowadzeniem. W szczególności wyświetlą długotrwałość wywołanego tematem zainteresowania i jego dodatnie i ujemne oddziaływanie na inne przedmioty nauki, kwestię zmęczenia fizycznego i psychicznego dzieci, „pojemności" ich umysłu i in. W technice pracy nauczyciela związanej z tematami wycieczek najważniejsze czynności będą następujące: przygotowanie dzieci, przeprowadzenie wycieczki i wykorzystanie zebranego materiału. Przygotowanie dzieci winno się oprzeć na wykorzystaniu istniejącego zainteresowania lub wzbudzenia tkwiącego potencjalnie w dziecku. Uzupełnieniem takiego, psychologicznego przygotowania powinno być przygotowanie rzeczowe; elektrownię np. należy zwiedzać w takim czasie, kiedy dzieci mają już wiadomości o elektryczności, prądnicach, rozprowadzeniu itd., a także podstawy do zainteresowania się związanymi z tym problemami gospodarczymi, społecznymi i kulturalnymi. Przygotowanie więc winno objąć przypomnienie, uzupełnienie i usystematyzowanie na poprzedzających wycieczkę lekcjach czy pogadankach tych wszystkich wiadomości, spostrzeżeń i skojarzeń uczuciowych, które się znajdują w psychice dzieci, a dotyczą przeznaczonego do bliższego poznania tematu. Aktywny udział dzieci w przygotowaniu może się przejawić nie tylko w ujawnieniu zainteresowań i czynnym przyswajaniu sobie potrzebnych wiadomości, ale także w przygotowaniu na czas zwiedzania odpowiednich pytań, kwestionariuszy, podziękowania dla oprowadzającego oraz w pracach organizacyjnych.

Następną i najtrudniejszą serią czynności będzie przygotowanie przeprowadzenia samej wycieczki. Tok wycieczki może mieć trojaki charakter: osobą czynną będzie oprowadzający, który będzie objaśniał i demonstrował zagadnienie (elektrownia, muzeum); osobą czynną będzie przeważnie nauczyciel (ew. i dzieci) obok mniejszej roli oprowadzającego, objaśniającego czy demonstrującego (zwiedzanie portu, mechanicznej uprawy roli); rola nauczyciela i dzieci będzie bierna (udział w zebraniu rady gminnej). Najtrudniej będzie osiągnąć zamierzony cel wtedy, kiedy czynności, demonstracje i objaśnienia będzie wykonywał oprowadzający; nie znając bowiem często psychiki dziecka, jego zainteresowań i zasobu wiadomości, będzie przytaczał

niepotrzebne dla dziecka szczegóły, tłumaczył problemy naukowe zbyt obszernie lub trudno itd. Jeżeli to jest możliwe, należy omówić z nim cel wycieczki oraz wymienione wyżej kwestie przed wycieczką. Szczególną uwagę zwrócić należy na mogące zainteresować dzieci problemy o charakterze gospodarczym lub społecznym (np. idealna organizacja gazowni, gdzie z surowca nic się nie marnuje, gdzie produkty uboczne są podstawą istnienia wielu gałęzi przemysłu dających pracę ludziom, znaczenie społeczne urządzeń kąpielowych, porównanie stanu kulturalnego miejscowości z przed np. 200 lat, kiedy nie było poczty, ze stanem obecnym wynikającym z jej sprawnego funkcjonowania).

W drugim przypadku, kiedy takim poznawaniem zagadnienia będzie kierował nauczyciel, praca będzie ułatwiona i zbytecznym jest jej szersze omawianie. Pamiętać należy o uwzględnieniu czynnego nastawienia dzieci, o skorzystaniu również z objaśnień technicznych, demonstracji czy materiałów, przedstawionych przez inne osoby (np. leśnika przy wycieczce do lasu, robotnika obsługującego maszyny itp.). Branie udziału w czynnościach grup społecznych, gdzie rola nauczyciela i dzieci będzie bierna, wymaga szczególnie troskliwego przygotowania zachowania się dzieci oraz nastawienia ich na wybrane tematy dyskusji czy przemówień, by ich uwagi nie rozproszyć i przedwcześnie nie zmęczyć (np. na posiedzeniu Zarządu Kasy Stefczyka jednym punktem jest sprawozdanie kasowe za kwartał, drugim sprawa udzielenia bezzwrotnej zapomogi budującej się czytelni — oczywiście, że nauczyciel poleci uczniom zwrócić szczególną uwagę na przebieg dyskusji i argumentację w sprawie drugiej — bowiem pierwszą można będzie zawsze dyskutować na podstawie odpisu z księgi kasowej, przy drugiej zaś ujawni się z pewnością interes i czynna postawa dzieci). Jeżeli ustosunkowanie się odpowiednich grup będzie nacechowane zrozumieniem i przychylnym stosunkiem do dzieci i czynności szkoły, bardzo wartościowe rezultaty mogą dać przygotowane i przemyślane uprzednio pytania, czy nawet krótkie referaciki dzieci (np. z doświadczenia: samodzielnie przygotowany referat ucznia 7 kl. na zebranie Rady gminnej, omawiającej budżet szkolny, o stanie i potrzebach biblioteki szkolnej, spowodował podwyższenie odpowiedniej pozycji i wysunięcie przez jednego z radnych pozabudżetowego źródła dochodu na ten cel).

Ogólnie mówiąc, w badaniu instytucji, urządzeń czy zjawisk należy brać pod uwagę przede wszystkim ich dynamizm, wysiłek rozumu ludzkiego, włożony w ich stworzenie, organizację i utrzymanie w ruchu, celowość pracy, korzyści przynoszone zbiorowości, trudności napotykane i sposoby ich usuwania. Na ich tle powinien wystąpić człowiek, jako siła twórcza — praca zaś, jako biologiczny, konieczny a radosny przejaw istnienia — trudności, jako przeciwnicy w walce. Gdzie tylko jest możliwe, należy podkreślić rezultaty wspólnoty sił oraz korzyści jednostki, wynikające z jej współdziałania w gromadzie — nie należy jednak zapominać o wartości wysiłku samotnej jednostki dźwigającej często gromadę na wyższy poziom trudem własnej twórczości.

Trzecią fazą będzie zebranie wykorzystanego materiału, a pierwsza jej część będzie miała miejsce w klasie. Początkiem usystematyzowania, uzupełnienia i „rozładowania” napiętego zespołu nabytych spostrzeżeń winno być czysto rzeczowe sprawozdanie jednego z uczniów, uzupełnione przez innych oraz nauczyciela. Dalszym tokiem pracy jest dyskusja kierowana, obejmująca następujące elementy:

a) wyjaśnienie wątpliwości wzajemne i przez nauczyciela,
b) uzupełnienie niedokładności spostrzeżeń i pamięci,
c) refleksje, ew. rzeczowa, taktowna, mądra krytyka,
d) omówienie możliwości zastosowania.

W ten sposób, przez oparcie pracy na dynamicznej masie zainteresowań osiągnie

się wreszcie to, że nauczyciel umilknie, odpoczną jego przemęczone płuca, zniknie nieodzowny dziś w innych formach pracy werbalizm, a szkoła stanie się prawdziwie aktywną i twórczą.

Zebranie wyników dyskusji winno dać krótkie ujęcie najważniejszych z pośród poznanych problemów. Szczególnie obszerne i dokładne powinno być omówienie w toku dyskusji możliwości zastosowania, przy czym wysuną się same lub winny zostać wysunięte przez nauczyciela następujące tematy, dotyczące omawianego zagadnienia: jakie są u nas związane z tym problemem potrzeby, co może i powinno zrobić obecnie czynne społeczeństwo, co my będziemy mogli zrobić, jakie środki są potrzebne do realizacji (obliczenia, kosztorys, plan), jacy będą potrzebni do tego celu ludzie i z jakim wykształceniem, w jaki sposób i gdzie można to wykształcenie zdobyć. Z dyskusji powinno również wyniknąć co dzieci mogą w obecnej chwili dla omawianego zagadnienia w środowisku zrobić: wyjaśnienie, przekonanie, zachęcenie, zainteresowanie rodziców i znajomych nie przekracza wcale możliwości dziecięcych. Na innej płaszczyźnie korzyści z wiązania pracy szkolnej z zagadnieniami środowiska będą następujące: dzięki pokaźnemu kompleksowi zainteresowań, jakie one wyzwalają i rozbudowują u dzieci, staną się wycieczki ośrodkami tematycznymi, skupiającymi naokół siebie dużąc ilość materiału naukowego, który w związku z ożywionymi zainteresowaniami i przeżyciami będzie mógł być łatwo przyswojony. Na tej drodze istnieje również możliwość uzupełnienia zbiorów szkolnych. Zdobyte doświadczenia należy wyzyskać dla ulepszenia lub zmian planu na przyszłość.

Dalsze czynności nauczyciela w celu uzyskania jak najpełniejszych korzyści z tych prac winny wyjść poza szkołę, w społeczeństwo. Same już formy pracy obudzą u rodziców i szerszych warstw zainteresowanie się pracą i zagadnieniami szkoły i przełamią bierny często, a płynący z braku zrozumienia stosunek do niej. Rezultaty pracy osiągnięte tą drogą będą bardzo widoczne i podniosą autorytet osobisty nauczyciela — a przez to dadzą mu możność większego oddziaływania tak przez dzieci, jak i innymi sposobami na kierunek i tempo rozwoju gospodarczych, kulturalnych i społecznych problemów środowiska. Jednym z tych sposobów będzie utrzymanie ściślejszego związku ze szkołą przez młodzież opuszczającą ją; zjawisko garnięcia się grupy wiejskich podlotków i podrostków do szkoły po jej opuszczeniu zostało przez podpisanego w kilku wypadkach stwierdzone — przy czym jako przyczyna nasuwa się to, że szkoła pracowała w tych wypadkach sposobami omówionymi wyżej, starając się szczególnie ułatwić młodzieży jak najszersze kontakty z różnorodnością form życia społecznego. Na tej drodze może szkoła również zwiększyć swój wpływ na rodziców; w drukowanej w nrze 2 „Pr. w Kl. Ł." rozprawce[1]) w kilku wypowiedziach ankietowych rodzice wyrażają życzenie, by szkoła organizowała wycieczki, w których mogliby brać udział wraz ze swoimi dziećmi. Wycieczki takie były robione w praktyce i dały nadspodziewanie duże rezultaty. Możliwe są również i również w praktyce stwierdzone korzystne rezultaty wycieczek z samymi tylko organizacjami rodzicielskimi. W konkretnych wypadkach zwiedzono szkoły zaopatrzone w pracownię robót ręcznych, przyrodniczą oraz kuchnię. Prócz tego delegaci brali udział w charakterze gości w zebraniu wzorowo zorganizowanego i pracującego Koła Rodzicielskiego. W innym wypadku wykorzystano członków organizacji spółdzielczych, którzy w czasie opracowywania odpowiednich tematów w szkole, występowali w charakterze „nauczycieli", zdając sprawę z działalności żywej organizacji, oświetlając trudności jej organizowania, tok pracy i zamierzenia. Bez przesady można stwierdzić, że rezultaty były lepsze, niż gdyby czynności te wykonywał nauczyciel. Oczywiście, takie formy pracy muszą być stosowane bardzo umiejętnie i we względnie rzadkich wypadkach.

Prócz wymienionych może istnieć jeszcze wielka różnorodność innych form skutecznych kontaktów szkoły i środowiska; powstanie ich, tok i rezultaty ich prac są zależne od wielu czynników, wśród których twórczości nauczyciela należy się pierwsze miejsce.

* * *

Omówiona wyżej forma pracy może dać nauczycielowi dwojaką korzyść: stanie się czynnikiem uaktywnienia pracy szkolnej, nadania jej charakteru twórczego w oparciu o potrzeby i warunki środowiska oraz ułatwi mu pracę, dając zamiast sztucznych tworów dydaktyki, jasne i przejrzyste a zgodne z zasadami psychologii sposoby rozwiązywania wielu zagadnień codziennej pracy.

Ze stanowiska celów pracy szkolnej korzyści będą następujące:

— przez kontakty z rozszerzającym się przestrzennie, czasowo i ilościowo środowiskiem dziecko nabędzie doskonalszych form przystosowania się do niego — tego więc, co Stern zwie inteligencją;

— przez różnorodne i wielokrotne przejawianie się pogłębią się zespoły uczuciowe;

— podniesie się skuteczność wielu reakcji społecznych; dziecko wiejskie, bierne i opanowane przez poczucie niższości, nabierze pewności siebie, umiejętności zachowania się wobec mało znanych lub obcych zjawisk; przez praktyczne stosowanie zasad towarzyskich wyrobi w sobie kulturę obcowania;

— pozabiologiczny czynnik duchowego rozwoju — mowa, przez wykorzystanie sposobności, płynących z konieczności wyładowania nagromadzonych uczuć i spostrzeżeń w słowach, udoskonali się.

Szkoła zaś nie będzie czymś odrębnym od środowiska, lecz przez ogół swoich z nim kontaktów wrośnie w nie, stanie się jego organiczną i niezbędną w rozwoju częścią— twórcą pobudzających i regulujących zjawiska życia hormonów społecznych. A do tego dążymy chcąc zrealizować zawsze aktualną zasadę, ze pracujemy nie dla szkoły, lecz dla życia.

Wacław Górski

OBSERWACJE PRZYRODY OŻYWIONEJ JAKO PRACA ZADANA (PRZYKŁADY TEMATÓW)

Podane tu przykłady obejmują bardzo szeroki zakres i stanowią raczej materiał orientacyjny do tworzenia poleceń, dostosowanych każdorazowo do odmiennych warunków pracy nauczyciela i terenu obserwacyjnego.

Redakcja.

I. Nasze wody.

1. Czy staw w twojej okolicy jest dobrze utrzymany? Jeżeli są szuwary to porównaj, na oko, szerokość stawu z szerokością pasa szuwarów.
2. Porównaj podziemne części różnych wodnych roślin, od grzybienia począwszy (często kawałki tych części znajdujemy pływające koło brzegu lub na brzegu) na moczarce skończywszy. Jaki, na ogół, mają kolor? Czym się różnią między sobą? Czy wszystkie mają korzenie? Jaką rolę spełniają u różnych roślin?
3. Połóż na oknie źdźbło jakiegokolwiek naziemnego ziela i moczarki, zauważ, która roślina prędzej uschnie. Jak prędko? Dlaczego?
4. Poszukaj owoce grzybienia. Zanotuj datę znalezienia. Przynieś do klasy.
5. Poszukaj w okolicznych zbiornikach wody, wśród roślin zanurzonych, delikatną, rozgałęzioną, bezlistną rośliną, pokrytą masą małych, przezroczystych banieczek. To

[1]) Por. W. Górski: Szkoła w świadomości mieszkańców wsi. „Praca w Kl. Łącz." R. 1936/37. Str. 33—41.

jest nasza „mięsożerna" roślina, zwana pływaczem. Jej banieczki to pułapki na drobne wodne stworzonka, którymi się żywi. Uzbrój się w lupę, a z pewnością znajdziesz banieczki zawierające świeżo złapane lub na pół przetrawione zwierzątko.

6. Jakie gatunki ryb spotykasz w swojej okolicy. Czym się one różnią od karpia i szczupaka?

7. Obserwuj, jak ryby wyskakują z wody. Po co to robią?

8. Jaki na ogół kolor ma grzbiet ryby, a jaki spód? Czy jest to barwa ochronna? Jeżeli tak, to kiedy chroni od wzroku wroga kolor grzbietu, a kiedy spodu i na jakim tle?

Weź szklany słój z rybą, raz połóż go na ziemi ciemnego koloru, drugi unieś ponad głowę i patrz na rybę pierwszy raz z góry, drugi z dołu).

9. Zauważ, czy młode ryby pływają samotnie, czy w gromadce? Co zmusza ryby w starszym wieku do porzucenia gromady?

II. Jesienne zmiany w przyrodzie.

1. (W innym okresie). Obserwuj, czy nie będą żółkły i opadały liście, przynajmniej niektórych drzew, podczas długotrwałej suszy. Czym to wytłumaczysz?

2. Zanotuj dzień (dni) pierwszego opadania liści.

3. Przypatrz się opadaniu liści jesionu i kasztanowca, czy opadają i leżą na ziemi jako całość? Jak się nazywa takie liście i dlaczego?

4. Przypatrz się kolorom więdnących liści różnych gatunków drzew, np. czereśni, gruszy, klonu, grabu (leśnych krzaków). Naucz się poznawać zdaleka gatunki drzew po tych kolorach.

5. Zmierz i zapisz długość cienia jakiegokolwiek budynku na początku, w środku i w końcu jesieni. Wytłumacz, od czego zależy różnica w otrzymanych liczbach? Tak samo 3 razy (każdy raz z tego samego miejsca) zauważ, w jakim punkcie widnokręgu wschodzi słońce, w jakim zachodzi, kiedy droga słońca jest dłuższa?

6. Zanotuj porę „babiego lata". Zbadaj zawartość grubszych końców kilku pasemek pajęczyny — kto jest lotnikiem? Gdzie się zatrzymuje pajęczyna?

7. Podnieś oddawna leżące na tym samym miejscu deskę, kawałek kory, kamień, cegłę etc. Zaobserwuj liczne towarzystwo owadów, ślimaków, wijów etc. Połóż dany przedmiot z powrotem ostrożnie na to samo miejsce nie ruszając zwierząt.

8. We wrześniu obejrzyj ścieżki, ogrodzenia, ściany budynków, zauważ na nich ruch dużej ilości owadów (jest to t. zw. jesienna wędrówka owadów, którą odbywają w poszukiwaniu dogodnych zimowych leży.

9. Zauważ, kiedy zaczynają znikać wodne żaby.

10. Poszukaj pod korą, w dołach wypełnionych suchymi liśćmi (przypadkowo w piwnicy) trytonów.

11. Jak się zachowują przed odlotem jaskółki i bociany? Jeżeli pozostał jeden bocian, przypatrz mu się, czy nie ma jakiej wady, czy nie jest chory?

III. Nasze zwierzęta (ssaki)

1. Jeżeli masz spokojnego psa, otwórz mu pysk i zbadaj, jakie ma zęby. Uczyń to samo z kotem. Porównaj uzębienie tych zwierząt. Poproś ojca, by pomógł ci zapoznać się tak samo z uzębieniem krowy, porównaj go z uzębieniem owcy, jeśli masz je. Poszukaj i przynieś czaszkę krowy lub owcy, zbadaj uzębienie, lub, jeżeli zęby wypadły, zauważ gdzie brak wszelkiego śladu po zębach. Zobacz kostną nasadę rogów.

2. Porównaj kopyta konia, krowy (owcy, kozy) i świni, zauważ podobieństwa i różnice. Porównaj przednie i tylne kończyny psa i kota i ile palców dotyka ziemi na przednich, ile na tylnych kończynach. Zwróć uwagę, jak kot wysuwa i chowa pazury, jak je „ostrzy".

3. Obserwuj ruchy kota: gdy wspina się na drzewo, bawi się, łapie mysz, walczy z innym kotem lub psem („policzkowanie" — boczne ruchy przedniej kończyny).
4. Porównaj kształt źrenicy kota w dzień i wieczorem.
5. Porównaj węch psa i kota (zrób 2 kolejne doświadczenia: rzucaj z jednakowej odległości jakąś przynętę, np. kawałeczek chleba posmarowany skwarkami i porównaj czas, który zużyje to i drugie zwierzę na poszukiwanie przynęty. Porównaj tak samo słuch tych zwierząt, np. wabiąc z jednakowej odległości, jednakowej siły głosem, naprzemian to i drugie zwierzę.
6. Gdy zobaczysz w lesie wiewiórkę, nie płosz ją, lecz zachowaj się spokojnie i obserwuj, co będzie robiła, jak skacze, wspina się na drzewo i schodzi. Może zaobserwujesz, jak drobne ptaki witają wiewiórkę krzykiem i towarzyszą jej całą gromadką. Czym to wytłumaczysz? (Może zdarzało ci się widzieć podobne zjawisko, gdy ptaki zobaczą sowę, co wyszła w dzień z kryjówki)?
7. Jeżeli znajdziesz zapadłe w zimowy sen nietoperze, nie ruszaj ich, lecz przypatrz się ich ugrupowaniu, pozycji, policz jeżeli można zrobić to bez dotykania.

IV. Nasze ptaki.

1. Zauważ i zanotuj datę przylotu pierwszego skowronka lub w ogóle pierwszego zaobserwowanego, wędrownego ptaka. To samo o bocianie, o jaskółce. W jaki czas po powrocie te ptaki zaczynają budować wzgl. naprawiać stare gniazda?
2. Obserwuj pracę sikory i dzięcioła w swoim ogrodzie oraz ich ruchy. W ogóle przypatruj się, czym się żywią znane ci ptaki (jaskółka, wróbel, trznadel, czyżyk, szczygieł, szpak, kowalik, muchołówka, kawka, wrona, krogulec i inne) i podziel je na pożyteczne (i w jakim stopniu), obojętne i szkodliwe. Lot dzięcioła, a długość skrzydeł. Głosy tych ptaków. Wyszukaj w lesie i przynieś sosnowe szyszki z wyłuskanymi przez dzięcioła nasionami (znajdziesz je w dużej ilości na ziemi pod niektórymi drzewami).
3. Postaraj się zobaczyć kukułkę, zaobserwuj jej wielkość i ubarwienie.
4. Jeżeli znajdziesz na drzewie gniazdo czapli, zobacz na jakiej wysokości jest umieszczone. Czy nie ma w pobliżu gniazd innych osobników? Zauważ, jak czapla brodzi wzdłuż brzegów rzeki czy stawu, jak wygrzewa się zwróciwszy się wprost do słońca (zwróć uwagę na jej charakterystyczną, malowniczą postawę przy tym).
5. Zobacz krzyżówkę w locie — co ci przypomina swoim kształtem? Nadsłuchuj przy tym: czy odróżnisz z dźwięku lot tej kaczki od innych ptaków? Porównaj miejsce osadzenia nóg na tułowiu kaczki domowej a kury oraz chód tych ptaków. Przypatrz się, jak kaczka żeruje w głębiej położonych częściach roślin wodnych, zwróć przy tym uwagę na ruchy jej nóg.
6. Gdy natrafisz przypadkiem na jakiegokolwiek ptaszka w gnieździe, zbliżaj się powoli, ostrożnie, zobacz na jaką odległość pozwoli podejść? (Potem więcej tego doświadczenia nie powtarzaj. Dlaczego?). Innym razem spróbuj podejść do takiego ptaszka znajdującego się poza gniazdem, aż spłoszysz go. Czy odległość w obu wypadkach jest jednakowa? (jeżeli nie, to dlaczego?).
Porównaj charakter (zachowanie się w niebezpieczeństwie) tej samej kury wiosną, kiedy wysiaduje kurczęta lub wodzi je oraz o innej porze roku, gdy jest sama.

V. Rośliny wiosenne.

1. Kiedy, gdzie i jakie znajdziesz pierwsze kwiaty wiosenne? Przynieś je do klasy wraz z częściami podziemnymi [1]).

[1]) Ze względu na ochronę przyrody polecenia takie można dawać tylko w odniesieniu do najbardziej pospolitych gatunków. Ogólną charakterystykę naszych roślin wiosennych, kwitnących od lutego do czerwca, oraz szczegółowe opisy najbardziej charakterystycznych i pospolitych

2. Przypatruj się zmianom zachodzącym w kapuście w drugim roku życia (hodowanej dla nasion). Posadź wiosną po kilka sztuk marchwi, pietruszki i buraków. Gdy ukażą się pędy, wyrywaj co miesiąc po 1 sztuce, badaj zmiany zachodzące w korzeniach. Ostatnich sztuk nie ruszaj, aż otrzymasz nasiona. (W tych ostatnich jak również u kapusty zauważ kształt i kolor kwiatów).
3. Obejrzyj wszystkie gatunki drzew i krzaków kotkowych w okolicy. Obserwuj rozwój kotek. Zauważ, czy wszystkie gatunki (i jak licznie) odwiedzane są przez pszczoły.

VI. Gady i płazy.

1. Podejdź po cichu i bardzo powoli do żaby wodnej, gdy siedzi na brzegu (puści na 1 m, a nawet bliżej), zauważ jak siedzi, oddycha, chwyta pokarm, skacze do wody, wykonywa ruchy w wodzie (kończyny tylne, a przednie!), o ile zbiornik wody jest mały i płytki — jak kryje się będąc spłoszona (pomyśl czy nie stąd ludzie wzięli pewien sposób, zastosowany na wojnie)? Chwytanie pokarmu łatwiej jest zaobserwować u ropuchy: rzuć przed tą ostatnią jakiego bądź żywego owada lub dżdżownicę i bacznie obserwuj co nastąpi. Porównaj ruchy żaby a ropuchy. Latem na brzegu zbiornika wody znajdziesz mnóstwo malutkich żabek — określ ich wiek. Zobacz jak młode kijanki trzymają się gromadnie. Porównaj z takimże zjawiskiem u ryb. Przypatrz się różnym gatunkom żab w okolicy: które są pokrewne ropusze, które żabie wodnej? w jakich warunkach, gdzie i kiedy spotkałeś ten czy inny gatunek?
Biorąc skrzek do akwarium, pozostaw część w tym samym miejscu w zbiorniku. Potem porównaj, gdzie wpierw wylęgły się kijanki — w akwarium czy w naturalnym zbiorniku? Od czego zależy różnica?
2. Gdy znajdziesz zaskrońca (po czym go poznasz?) nie czyń mu — jak zresztą żadnemu obserwowanemu zwierzęciu — najmniejszej krzywdy. Nie bój się go. Przypatrz się jego oczom, patrz jak się porusza, i z jaką szybkością. Zapamiętaj warunki w jakich go spotkałeś (roślinność — jej gęstość, stopień nasłoneczniania, oraz wysokość i oddalenie od wody).

M. Łopuszański

OGRÓD SZKOLNY NA WSI I JEGO WYKORZYSTANIE W NAUCZANIU

Biorąc pod uwagę aktualny stan kultury gospodarczej, a specjalnie rolniczej większości naszych wsi, kolonii i przysiółków oraz poziom elementarnej wiedzy ekonomiczno-zawodowej tych środowisk — dojdziemy niewątpliwie do wniosku, że w dziele kształcenia gospodarczego młodych pokoleń wiejskich winniśmy zapewnić poczesne miejsce wychowawczym i kształcącym walorom ogrodnictwa. Poziom kultury ogrodniczej jest niejednokrotnie miernikiem ogólnej kultury narodu. Dlatego zajęcia w ogrodzie szkolnym, właściwie postawione, należy bez wątpienia zaliczyć do czynników rozszerzających u dzieci horyzont kulturalny i kształcących zmysł ekonomiczny. Oczywiście, przy praktycznym rozwiązaniu zagadnienia ogrodu szkolnego na wsi nie może być mowy — co zresztą wypływa z ducha obowiązującego programu nauczania — żadnej w tym względzie przesady: szkoła powszechna jest przecież szkołą ogólnokształcącą, a nie szkołą zawodową.
Szkoły powszechne pierwszego stopnia, jak wiadomo, istnieją tylko na terenie wsi. W większości wypadków posiadają więc odpowiedni obszar gruntu, na którym

---

gatunków, omówienie ich rozmieszczenia, biologicznych właściwości, znaczenia gospodarczego oraz ochrony znajdziemy w pracy dr T. Cygowej i mgr H. Karmazyńskiej-Przewalskiej: „Nasze rośliny wiosenne". Nakład „Naszej Księgarni, Warszawa 1935. Str. 166. Książeczka została opracowana zarówno dla nauczycieli, jak i dla młodzieży szkolnej i ma za zadanie wzbudzić zainteresowanie do systematycznych obserwacji świata roślinnego. (Przypisek Redakcji).

można założyć ogród szkolny. W programie jest powiedziane, że najbardziej celowym byłby obszar ziemi o powierzchni 600 m². Oczywiście, jeśli szkoła takim obszarem nie dysponuje, można założyć ogród i na mniejszym kawałku. Osobiście założyłem w ubiegłym roku szkolnym — pracując w jednoklasówce — ogród na działce mającej coś około 300 m². Nie zawsze przecież pracujemy w warunkach idealnych — przysłowie zaś powiada, że lepszy jest rydz, niż nic... Na ogół jednak, jeśli chodzi o ziemię, większość szkół wiejskich pracuje w takich warunkach, że może należycie reprezentować ogrodnictwo szkolne, oddziałując w ten sposób wybitnie wychowawczo nie tylko na dziatwę szkolną, ale także na kulturę miescowego środowiska.

Jeśli jednak szkoła wiejska nie posiada ziemi pod założenie ogrodu szkolnego, to ambicją nauczyciela winno być jej zdobycie. Jestem przekonany, że w tej sprawie pójdzie szkole na rękę zarówno samorząd gminny, jak też komitet rodzicielski czy miejscowy samorząd gromadzki.

Program pozostawia decyzję w sprawie założenia ogrodu przy szkole nauczycielowi. Dlatego pragnę podkreślić, że nauczyciel przystępujący do tej pracy winien dobrze obliczyć swe siły, by nie zdyskwalifikować się na tym odcinku pracy szkolnej, dzięki partaczeniu, jako dydaktyk i jako wychowawca. A jest to praca ciężka, aczkolwiek w równym conajmniej stopniu przyjemna i pożyteczna. Jeśli więc szkoła posiada odpowiednie warunki, przewidziane w programie, to znaczy: 1) obszar ziemi (możliwie 600 m²), 2) nauczyciela mającego zamiłowanie do zajęć ogrodniczych i odpowiednie przygotowanie do kierowania tymi zajęciami oraz 3) zapewnioną pomoc instrukcyjną ze strony czynników fachowych (instruktora ogrodniczego) — można założyć przy niej ogród szkolny i realizować program zajęć ogrodniczych w kl. III (w węższym zakresie) i w kl. IV (w zasięgu szerszym).

Program zaleca zasadniczo dzielić ogród szkolny na trzy części: a) warzywnik, b) działkę na truskawki lub poziomki ogrodowe i c) sadek, w którym można posadzić drzewa i krzewy owocowe. Zdaje mi się, że niesłusznie pominięty został tutaj dział roślin ozdobnych oraz hodowla ziół lekarskich. Zdaniem moim specjalną troską należy otoczyć w ogrodzie szkolnym kwiaty. Ogród szkolny winien poprostu tonąć w kwiatach! Kwiaty nadają obejściu szkolnemu wiele niewypowiedzianego uroku. Nic chyba w równym stopniu, niż sam wygląd wewnętrzny szkoły, estetycznie urządzone jej obejście, trawniki kulturalnie rozplanowane, a przede wszystkim kwiaty — nie świadczy o chęci oddziaływania przez szkołę na estetykę i kulturę środowiska szkolnego na wsi wszelkimi rozporządzalnymi środkami.

Do pracy w ogrodzie szkolnym przystępujemy wiosną, często już w marcu, zależnie od warunków atmosferycznych. Pamiętać jednak musimy, że z dziećmi możemy w ogrodzie szkolnym wykonywać — co jest rzeczą całkowicie naturalną — tylko fragmenty niektórych prac, ze względu na ich siły oraz z natury ograniczoną ilość czasu. Uprawa i pielęgnowanie całości ogrodu stanowi osobny problem organizacyjny. Będzie więc uprawiał go zazwyczaj nauczyciel, przy ewentualnej ochotniczej pomocy starszych dzieci, interesujących się ogrodownictwem, poza godzinami lekcyjnymi oraz przy umiejętnym wyzyskaniu pomocy stróża szkolnego. Stróż szkolny, zgodnie z postanowieniami § 15, p. 2 rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, jest obowiązany do uprawy ogrodu szkolnego. Można by zachęcić także do pracy w ogrodzie szkolnym absolwentów szkoły, zorganizowanych w Kole b. wychowanków lub należących do zespołów Przysposobienia Rolniczego, działających w oparciu o szkołę powszechną.

W szkołach, przy których istnieją ogrody szkolne, począwszy już od końca marca,

względnie początków kwietnia (zależnie zresztą od warunków atmosferycznych) — aż do zakończenia roku szkolnego zasadniczo wszystkie lekcje zajęć praktycznych winny się odbywać w ogrodzie. To samo da się powiedzieć także i o miesiącach jesiennych (wrzesień i październik). Do każdej takiej lekcji nauczyciel musi się pod każdym względem należycie przygotować. Specjalnie zaś pamiętać musi, by daną klasę na zajęcia ogrodnicze podzielić na pewną ilość zespołów, kierowanych przez przodowników (którymi będą zdolniejsi uczniowie) i przydzielić każdemu zespołowi w ogrodzie konkretnie określoną pracę. Sam zaś będzie koordynował całość pracy, powierzonej do wykonania, klasie jako całości na danej lekcji, pilnie bacząc, by nie było na lekcji uczniów łazikujących lub udających, że pracują, bo to działa demoralizująco na całość klasy, rozumianej jako pewna zorganizowana grupa, o pewnej jednolitej strukturze. Wszelka praca niezorganizowana należycie mija się z celem. Nauczyciel winien także dopilnować, by komplety narzędzi potrzebnych do pracy na danej lekcji były przygotowane.
Jeśli chodzi o klasę III, to prace w ogrodzie koniecznie trzeba powiązać z lekcjami przyrody. Nauka przyrody na tym szczeblu doskonale koreluje z zajęciami w ogrodzie. W kl. IV związek ten może być luźniejszy, w każdym razie starać się musimy o wyzyskanie tych prac do utrwalenia lub pogłębienia u dzieci ich wiadomości zdobytych nie w czasie dotychczasowej nauki w szkole.
Powyższy sposób wykorzystania ogrodu szkolnego w nauczaniu przyrody i zajęć praktycznych przewiduje program nauki. Program zajęć ogrodniczych jest tak samo ułożony cyklicznie, jak i program przyrody z geografią. W klasie III dzieli się na 2 kursy: a i b (analogicznie do kursów A i B nauki o przyrodzie), w klasie zaś IV dzieli się na trzy kursy: a, b i c, tak samo podobnie do cyklów innych przedmiotów. W bieżącym roku szkolnym, jak wiadomo, we wszystkich szkołach pierwszego stopnia w klasie III i IV opracowujemy kurs A.

Mamy tutaj szerokie pole do odpowiedniego wykorzystywania ogrodu szkolnego na lekcjach przyrody. Wszystko jedno, czy chodzi nam tutaj o właściwe wyzyskanie spostrzeżeń dzieci w terenie, jako pracy zadawanej, czy o organizowanie lekcji w terenie. Ogród szkolny zastąpi nam choćby najlepszą pracownię biologiczną, za którą pod wieloma względami możemy go uważać. Przerabiając w miesiącach jesiennych np. dział roślin ozdobnych w klasie III przeprowadzamy je wszystkie na terenie ogrodu szkolnego, zarówno lekcje przyrody, jako też zajęć praktycznych. To samo robimy, jeśli chodzi o warzywa. Zamiast szukać przy czyjejś chacie ogródka kwiatowego, w którym nie zawsze znajdziemy interesujące nas rośliny, względnie nie zawsze będziemy mogli wszechstronnie go wykorzystać dla celów danej lekcji — idziemy poprostu do ogrodu szkolnego, który możemy dla celów nauczania wyzyskać w każdym czasie, nie spotykając przy tym żadnych poważniejszych trudności organizacyjnych.
Przerabiamy na przykład na lekcji przyrody we wrześniu, wspomniany już przeze mnie powyżej, dział roślin ozdobnych. Dzieci zapoznają się w ogrodzie z kilkoma takimi roślinami. Zaobserwują dokładnie bardziej charakterystyczne cechy każdej rośliny, kierowane cały czas dyskretnie przez nauczyciela, porobią jakieś uproszczone szkice poszczególnych części danych roślin, przeczytają odpowiedni rozdział w podręczniku, by porównać zdobyte samodzielnie, drogą obserwacji, wiadomości z tekstem podręcznika, uzupełniając jednocześnie zebrane w czasie obserwacji wiadomości i systematyzując je. To ostatnie, to znaczy czytanie odpowiedniego rozdziału z podręcznika możemy dokonać już w klasie, jako zakończenie lekcji przeprowadzonej w ogrodzie, ewentualnie możemy potraktować je jako temat lekcji następnej. Na lekcji zajęć praktycznych tego samego dnia, względnie następnego, przeprowa-

dzamy w ogrodzie szkolnym zbiór nasion roślin ozdobnych, uświadamiając jednocześnie dzieci, że je wysiejemy wiosną, by znowu ozdabiały obejście naszej szkoły, by przed naszą szkołą zawsze było estetycznie i miło, żeby było pięknie! Dzieci z wielką ochotą będą to robić, będą się w tej pracy prześcigały, bo dzieci wiejskie, od maleńkości zmuszane przez los do pracy, bardzo kochają swoją szkołę, która im zwraca część ich dzieciństwa... Na podobnych lekcjach w terenie dzieci uczą się w atmosferze nieskrępowanej, w warunkach zdrowotnych wyśmienitych, poglądowo. Rozwijają dzięki obserwacji samodzielnej własny zmysł badawczy, uczą się spostrzegawczości. Że powyższy sposób przeprowadzania lekcji posiada specjalne walory wychowawcze i kształcące oraz higieniczne — jest rzeczą ponad wszelką wątpliwość stwierdzoną. W podobny sposób możemy opracowywać na terenie ogrodu szkolnego w klasie III dział warzyw.

Gdy nadejdzie wiosna, będziemy na lekcjach zajęć praktycznych zasiewali lub sadzili rośliny ozdobne lub warzywa, w późniejszym zaś czasie niszczyli chwasty i szkodniki oraz racjonalnie podlewali. Oczywiście zajęcia ogrodnicze w kl. IV będą już miały serszy zasięg. Jeśli chodzi np. o warzywa, to nie ograniczymy się tutaj tylko do zbioru w jesieni, ale przerobimy praktycznie przechowywanie ich w piwnicy, dołowanie, spulchnianie w warzywniku ziemi rydlem przed zimą, usuwanie przy kopaniu perzu i innych chwastów, nawożenie ziemi obornikiem lub kompostem — że wymienię tylko prace podstawowe. Oprócz zajęć w warzywniku klasa IV będzie się także opiekowała drzewami i krzewami owocowymi rosnącymi w ogrodzie szkolnym.

BIBLIOGRAFIA ZAGADNIENIA [1])

Borowska-Skrzywanowa W., Goriaczkowski Wł., Zaykowski W. Praca w ogrodzie szkolnym. Pod red. H. Waniczek. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1936.

Poradnik techniczno-ogrodniczy projektowania, zakładania i prowadzenia ogrodów przy szkołach pod red. W. Bromirskiego. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1932.

Zofia Gąsiorowska. Ogród szkolny a nowy program. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1936.

Witek J., Mościcki M. Ogródek szkolny w wychowaniu i nauczaniu. Cz. I i II. Warszawa. Gebethner i Wolff. 1934.

Wodzińska-Matawowska J. Ogród przy szkole powszechnej i jego zastosowanie w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Poznań. 1934.

Młynek T. Ogrody szkolne. Praktyczne wskazówki. Katowice. Instytut Pedagogiczny. 1934.

Przybyłowicz S. Ogród pracownia. Doświadczenia i obserwacje przyrodnicze na niższym poziomie nauczania. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1931.

Dr Antoniewicz J. Ćwiczenia i obserwacje biologiczne w ogrodzie. Warszawa. Nasza Księgarnia.

Teluk J. Ogródki szkolne. Kostopol. Wyd. „Naszego Tygodnika". 1931.

Jankowski E. Prof. Ogródek miłośnika. Wyd. II. Warszawa. 1936.

Józef Jasiński

SZKOLNY OGRÓDEK KONKURSOWY

Poletka konkursowe są stosunkowo łatwe do prowadzenia, nie wymagają od prowadzącego specjalnych wiadomości z zakresu rolnictwa czy warzywnictwa. Nie rozpraszają uwagi dzieci, bo uprawiamy roślin niewiele, jednak starannie i dokładnie. Poletka konkursowe mają jeszcze i tę zaletę, że możemy zakładać je i przy szko-

---

[1]) Z braku miejsca drukujemy tylko literaturę wybraną. W zestawieniu podanym pominięto celowo wiele wydawnictw z czasów poprzedzających reformę szkolną oraz dość liczne artykuły zamieszczone w polskiej i zagranicznej prasie pedagogicznej. Zwracamy przy tym uwagę, że Redakcja „Rysunku i Zajęć Praktycznych" (miesięcznik Komisji Zajęć Prakt. i Rys. Wydziału Pedag. Z. N. P.) od paru lat systematycznie umieszcza artykuły znanej powszechnie autorki Dr J. Antoniewiczówny na tematy związane z zagospodarowaniem ogrodu szkolnego oraz sezonowymi pracami w nim. **(Przypisek Redakcji).**

łach, które nie mają ziemi. Nadają się szczególnie do szkół na wsi i to wszystkich typów. Na poletkach dzieci nauczą się pracy systematycznej, w przyszłości z młodzieży tej będzie dobry materiał do wszelkiego rodzaju organizacji społeczno-gospodarczych.

Organizacja pracy.

Przystępując do zakładania konkursowych poletek przy szkole winniśmy z początkiem roku szkolnego ułożyć plan pracy. We wrześniu, najlepiej na wycieczce, omawiając z dziećmi błędy w uprawie roślin gospodarczych w środowisku (a na ten temat można wiele mówić) podsuwamy dzieciom myśl założenia wzorowego ogródka przy szkole. Przy tej sposobności omawiamy cele ogródków przy szkole. Do pracy zabieramy się w początkach (w pierwszym roku) z jedną klasą np. V lub III drugoroczną szkoły pierwszego stopnia. Po omówieniu zadań grządek konkursowych z dziećmi, na posiedzeniu Rady Pedagogicznej względnie z Opieką Szkolną ustalamy kilka nagród. Nagrody winny być zespołowe i indywidualne. Pierwsze otrzymuje grupa 8 do 10 dzieci za staranną i sumienną pracę wszystkich członków zespołu, drugie otrzymują wyróżnione dzieci za najlepsze wyniki pracy na poszczególnych grządkach. Nagrody mają ważne znaczenie wychowawcze, bo pobudzają dzieci do szlachetnej rywalizacji, dodają bodźca do staranniejszej pracy, zmuszają do samokształcenia i pewnej samodzielności. Kiedy wytworzymy atmosferę pracy, dzieci chętniej będą na grządkach pracowały, większość dzieci do ogródka będzie przychodziła podczas wakacji, w pracy i w uprawie będzie ciągłość. W ogródku szkolnym, jeżeli nie ma pewnej rywalizacji o nagrodę, dzieci wiejskie podczas wakacji pracują bardzo niechętnie, przez utworzenie zaś nagród i te dzieci, które są na ogół do pracy w ogródku mniej chętne, wezmą się do roboty z zapałem.

Przodownicy.

Na przodowników należy wybrać dzieci zdolniejsze, które mają zamiłowanie do pracy w ogródku, kochają przyrodę i mają wpływ w klasie. Zadaniem przodowników będzie dopilnować i pomagać swoim kolegom w zespole w pracy na grządkach, zaś prowadzący będzie miał pewną pomoc w dozorowaniu całości. Jeżeli chcemy mieć dobrych przodowników, należy z nimi często prowadzić rozmowy, rozszerzać i pogłębiać ich wiadomości, trzeba przodowników odpowiednio wyrobić i wychować, to wówczas w pracy będą nam rzeczywiście użyteczni. Z przodowników tych może w przyszłości być dobry materiał przy organizowaniu życia społecznego na wsi wśród młodzieży. Dziecko odpowiednio wychowane i kierowane w szkole, będzie po jej opuszczeniu szukało pracy, do której nawykło w szkole. Wiemy z doświadczenia i obserwacji, że dzisiaj takich ludzi na wsi brakuje. Praca społeczna w gromadzie wiejskiej wówczas pójdzie, jeżeli będą właśnie tacy przodownicy, którzy obejmą pewne funkcje i będą rzeczywiście z ochotą pracowali. Kto prowadzi pracę społeczną na wsi, ten może stwierdzić, że bardzo mało jest chętnych do pracy zbiorowej, a ludzi zdolnych do objęcia pewnych placówek i samodzielnej pracy prawie nie ma. W szkole mamy już w tym duchu dzieci wychowywać i wyrabiać.

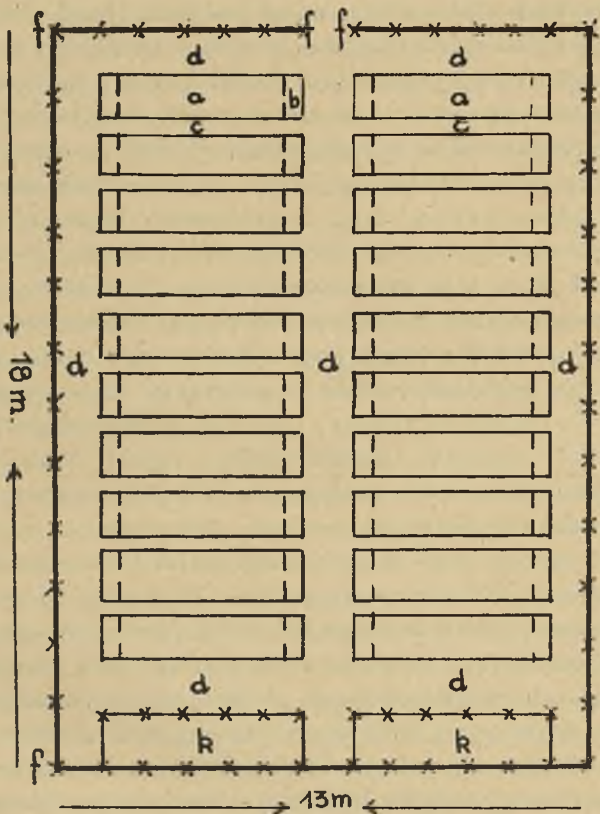
Komisja oceniająca poletka.

Zadaniem komisji będzie kontrolowanie i ocenianie wyników pracy dzieci na poletkach. Do komisji wybieramy dwóch względnie trzech gospodarzy ze wsi, dwoje lub troje dzieci. Nauczyciel prowadzący poletka wchodzi również do komisji. Gospodarzy wybieramy celowo, chodzi bowiem o propagandę poletek na wsi. Do ogródka mogą również przychodzić i rodzice dzieci — w ten sposób nawiążemy kontakt ze wsią i rodzicami. Duszą komisji będzie nauczyciel, on nadaje kierunek pracy, Dzieci wybrane do komisji przyzwyczajamy do krytycznej oceny pracy swoich kolegów, uczymy rozumnej obserwacji, każdy zarzut stawiany koledze dziecko, jako członek komisji, musi uzasadnić. Raz na miesiąc członkowie komisji, najlepiej w dzień świąteczny, w obecności dzieci sprawdzają poletka i omawiają wszelkie błędy i niedociągnięcia w uprawie roślin, uwagi zaś zapisują w dzienniczku dziecka. Uwagi i końcowa ocena muszą być bezwzględnie sprawiedliwe, zawsze ocenę ujemną, a nawet dodatnią komisja uzasadnia. Przez niesprawiedliwą ocenę możemy dziecko zniechęcić do dalszej pracy. Ponieważ ustanowiliśmy nagrodę zespołową i nagrody indywidualne, to komisja ocenia wyniki pracy na grządkach poszczególnych dzieci, a później ocenia pracę całych zespołów. Nagroda zespołowa ma ważny podkład wychowawczy, bo nasz naród nie jest przyzwyczajony do zgodnej, starannej, intensywnej współpracy w gromadzie. Jest to naszą wadą, którą jako wychowawcy młodego pokolenia powinniśmy już w dzieciach wykorzenić. Na przykładach praktycznie będziemy mieli możność w zespołach uczyć dzieci tej współpracy, często też nadarzy się sposobność wykazać realnie, że cały zespół poniósł szkodę przez zaniedbanie, opieszałość, albo niezgodę członków w grupie. Wykażemy dzieciom, że tylko wspólna, zgodna praca, pomoc słabszym w zespole daje w sumie wspaniałe rezultaty. Wiadomo, że przykład przemawia do nas najwięcej, tym bardziej przemawia on do wrażliwych dusz dziecięcych. Zespołowa praca dzieci na poletkach, to początki, to podstawy do późniejszej współpracy tejże młodzieży w gromadzie.

Plan ogródka.

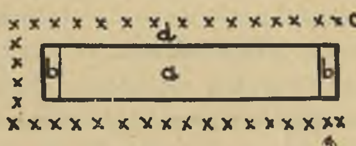
O ile mamy ziemię przy szkole, to w jesieni układamy plan ogródka konkursowego. Wielkość poletek może być dowolna, zależnie od miejscowych warunków, wielkość obszaru ziemi jednak winna się wahać w granicach od 5 m^2 do 15 m^2. Na większych grządkach dzieciom 12 lub 13-letnim byłoby trudno pracować, nie każde dziecko pracę wykonałoby starannie. Podaję szkic i rozplanowanie poletek w ogródku (rys. 1). Kolejno ponumerowane grządki wraz z nazwiskami dzieci, do których dany numer należy zapisujemy w zeszycie. Wówczas będziemy mieli możność w każdej chwili sprawdzić, który uczeń zaniedbuje się w pracy. Etykiety z nazwą rośliny i tabliczką z liczbami dzieci robią z drzewa na zajęciach praktycznych i malują farbą olejną, bo inne fabry deszcz spłukuje. Przy szkołach, które ziemi nie mają, można by poradzić sobie w ten sposób, że odpowiedni kawałek ziemi wydzierżawiłoby się od gospodarza mieszkającego najbliżej szkoły. Sądzę, że Opieka Szkolna względnie Dozór Szkolny w tym wypadku pomoże, bo takie rozwiązanie było by najpraktycz-

niejsze. Gdyby w ten sposób nie można było rozwiązać sprawy, to zwołujemy zebranie rodzicielskie, przedstawiamy cele i zadania ogródków rodzicom i po porozumieniu z rodzicami dziecko z pewnością otrzyma do swojej dyspozycji kawałeczek ziemi przy domu. Wprawdzie praca prowadzącego będzie o wiele trudniejsza, wymagać będzie większego z naszej strony wysiłku i dozoru, jednak i w ten sposób



Rys. 1.

można ogródki prowadzić. O ile dzieci prowadziłyby poletka przy domu, to również podajemy wymiary i planik takiego poletka (rys. 2).



Rys. 2.

Wybór rośliny konkursowej.

Roślinę do uprawy wybieramy wspólnie z dziećmi. Zwracamy jednak uwagę na to, które pożyteczne rośliny w danej okolicy nie są uprawiane, a można by takie rośliny

uprawiać, czy to ze względu na użyteczność, czy też dochodowość. W wielu okolicach nie uprawiają np. kukurydzy, chociaż są wszelkie ku temu dane, że kukurydza udałaby się. Szkoła wówczas spełni to zadanie i na przykładzie pokaże gospodarzom, że warto i należy kukurydzę uprawiać.

Rolnik nasz jest konserwatywny, bez samodzielności, nie wierzy ani pismom, ani instruktorom. Przykład tylko może na niego podziałać. Jeżeli naocznie przekona się, że dana roślina ładnie rośnie i przynosi korzyść, to stopniowo nabierze zaufania i prędzej da się nakłonić do jej uprawiania. Szkoła na tym polu ma bardzo wdzięczne i ważne zadanie do spełnienia — na wsi zresztą nikt inny tego nie uczyni.

Zasadniczo, w pierwszym zwłaszcza roku, winniśmy obrać do uprawy roślinę łatwą do prowadzenia, np. burak, kapusta itp. Poletek konkursowych również nie należy zakładać w całej szkole, najlepiej pracę zorganizować i rozpocząć z jedną starszą klasą. Zastosować możemy i pewne stopniowanie trudności w uprawie roślin. W pierwszym roku np. z klasą piątą uprawiamy na grządkach tylko jedną łatwą roślinę, w drugim roku z klasą szóstą dwie, wymagające więcej umiejętności w uprawie, a w trzecim roku z kl. siódmą trzy, a nawet cztery rośliny uprawiamy na jednym poletku. Na przykładzie można by przedstawić to w następujący sposób: pierwszy rok, kl. V — burak lub kapusta; drugi rok, kl. VI — kukurydza, pomidor; trzeci rok, kl. VII — marchew, cebula z nasienia, ogórki. Zestawienia te zależą w znacznym stopniu od warunków miejscowych, jak gleba, stopień kultury rolnej na wsi, co należałoby rozpowszechnić, potrzeby środowiska.

Ustalamy także z dziećmi, jakie mamy kwiatki zasadzić na rabatkach, jak mamy nasz ogródek upiększyć. Winniśmy przywiązywać dużą wagę do estetycznego wyglądu grządek i całości. Dzieci przez uprawę roślin i kwiatków staną się lepszymi, przez swój trud i staranie zrozumieją ile trzeba ponieść trudu, żeby wypielęgnować ładne kwiatki, nauczą się też kwiatki i całą przyrodę kochać i szanować. To szanujemy najwięcej, co własną pracą zdobywamy. Może zniknie tak barbarzyńskie często bezmyślne niszczenie drzew i kwiatów. Dobór kwiatków na rabatkach tak należy zestawić, żeby stopniowo kwitły od wiosny do później jesieni. Mamy kwiatów tak dużo, że zestawienia można robić przeróżne. Jako przykład podaję: na obwódki — bratki, w drugim rzędzie petunia, a w trzecim ostróżka. Kwiatki te są łatwe do pielęgnowania, nasionka ich są tanie, a przy takim zestawieniu będziemy mieli w ogródku kwiaty od wiosny do jesieni.

Dzienniczek.

Dzieci w dzienniczku zapisują wszelkie czynności i obserwacje związane z pracą i spostrzeżeniami w ogródku. Dzielą zeszyt dla przejrzystości na 4 rozdziały, każdy rozdział rubrykują i wypisują następujące nagłówki: Rozdział I. Data. Sposób wykonania pracy. Ilość godzin poświęconych pracy. Rozdział II. Data. Obserwacje związane z rozwojem roślin. Rozdział III. Data. Szkodniki i inne przyczyny wpływające dodatnio albo ujemnie na rozwój roślin. Rozdział IV. Przychód. Rozchód. Pierwsze trzy rozdziały nie wymagają bliższych wyjaśnień, w rozdziale czwartym na

przychód zapisują dzieci wartość zbioru według cen miejscowych, na rozchód wszelkie wydatki związane z uprawą rośliny, np. kupno nasion, nawóz, robocizna itp. W uwagach na końcu dzienniczka komisja zapisuje wszelkie ujemne i dodatnie strony zaobserwowane i stwierdzone na poletku. Dziennik odgrywa ważną rolę, uczy dzieci poprawnego zapisywania swoich spostrzeżeń i uwag. Czynią to dzieci nie z nakazu, lecz zapisywanie związane jest z przeżyciami i obserwacjami swej pracy i przyrody. W rozdziale IV dzieci zestawiają przychód z rozchodem, będą więc miały dokładny obraz tego, czy uprawa danej rośliny opłaciła się. Przyzwyczajamy stopniowo do obliczania dochodowości z poletka, a w przyszłości, jeżeli to wejdzie w nawyk i z dziecka wyrośnie obywatel gospodarz, to znowu tenże gospodarz będzie obliczał dochód ze swej gospodarki i jeżeli gospodarka jego będzie deficytowa, dołoży starań, ażeby gospodarkę ulepszyć.

Objaśniając dzieciom sposób prowadzenia dzienniczka należy podkreślić, że poprawne i staranne zapisywanie uwag w dzienniczku przyczyni się do lepszej oceny pracy. Dzieci mając to na uwadze będą się starały lepiej pisać i przy pisaniu będą myślały. Z praktyki szkolnej wiemy, że dzieci często piszą bezmyślnie i dlatego robią błędy. Przez zapisywanie swoich spostrzeżeń w dzienniczku, dzieci uczyć się będą praktycznie poprawnego pisania.

Czytelnictwo.

Wszystkie prace organizacyjne i przygotowawcze wykonujemy w jesieni. W miesiącach zimowych zachęcamy dzieci do czytania książeczek (broszur) traktujących o uprawie roślin przez nas do uprawy wybranych. W tym celu do biblioteki szkolnej sprowadzamy po 1 egzemplarzu na zespół odpowiednio dobrane książeczki o treści łatwej i dostępnej dla umysłu dziecka. Dzieci w okresie zimowym czytają te książeczki i przyswajają sobie pewien zasób wiadomości teoretycznie, a będą z nich korzystać praktycznie na wiosnę. W ten sposób zaprawiają się i przyzwyczajają do czytania książeczek o treści gospodarczo-rolniczej. Przy takim nastawieniu dzieci czytać będą z zainteresowaniem, bo czytanie wynikło nie z nakazu ale z naturalnej potrzeby, z konieczności poznania życia danej rośliny i sposobu uprawiania jej, bo na wiosnę trzeba będzie ją sadzić i uprawiać. Na godzinach języka polskiego rozmówki prowadzone na temat przeczytanej broszury będą miały naturalny punkt oparcia, będą życiowe, zawsze posypią się ze strony dzieci pytania z prośbą o wyjaśnienie. Lekcja przejdzie pod znakiem zainteresowania, bo temat dla wszystkich był bliski i ciekawy. Pośrednio przez ogródki możemy w okresie zimowym rozbudzić zamiłowanie do czytania książeczek o treści rolniczej i w ogóle czytelnictwa.

Dyżury — rozdanie nagród.

Na wiosnę dzieci przystępują indywidualnie do pracy na swoich grządkach. Organizacyjnych trudności tutaj nie będzie, ponieważ wszystko należycie z dziećmi omawia się jesienią i przez czytanie książeczek zimą utrwala. Dopiero pod koniec roku szkolnego wyłoni się kwestia opieki i pracy w ogródku podczas wakacji. Ustalamy wówczas dyżury w ogródku. W lecie dzieci nie muszą codziennie do ogródka

przychodzić: wystarczy wyznaczyć jeden albo dwa dni w tygodniu. Rośliny bowiem zasadzone czy zasiane na wiosnę, kilkakrotnie opielone i okopane, nie wymagają codziennej pielęgnacji. Na dyżurnych wyznaczamy przodowników zespołów, oni bowiem powinni odpowiadać za całość. Mogą zajść wypadki, że dzieci pilniejsze zechcą przychodzić codziennie do ogródka i na poletkach pracować. Nie można im tego zabronić. Ustalamy więc godziny, w których wolno im przychodzić i w tym wypadku dozorca szkolny winien dzieci wpuścić a dla porządku powinien być w ogródku. Ogólną opiekę nad całością może sprawować także i Opieka Szkolna, ewentualnie gospodarze wybrani do komisji. Praca w ogródku musi mieć ciągłość i zorganizowanie odpowiedniego dozoru podczas ferii jest sprawą ważną. Dzieci w ogródku kończą pracę z chwilą, kiedy nadchodzi czas zbioru roślin, więc mniej więcej we wrześniu albo październiku. Komisja wydaje wówczas ostateczną ocenę, bada poletka i całość pod względem estetycznym, bada ilość i jakość zbioru, ocenia i przegląda dzienniczki. W podobny sposób bada i pracę zespołów. Rozdanie nagród przeprowadzamy uroczyście w dzień wolny od zajęć. Dzień ten powinien być dniem święta całej szkoły i wsi. Na uroczystość zapraszamy miejscowe organizacje, gospodarzy i rodziców dzieci. Wyniki pracy dzieci na poletkach będą najlepszą propagandą kultury rolnej. Gospodarze przekonają się, że przez umiejętną i staranną uprawę można poprawić zbiory i jakościowo i ilościowo, przekonają się, że dzisiaj i rolnikowi nauka jest potrzebną, by mogli spełnić należycie obowiązek gospodarczy tak w stosunku do siebie, jak i państwa. **Br. Łotocki**

S P R A W O Z D A N I A

Z KSIĄŻEK DLA NAUCZYCIELA.

Zofia Gąsiorowska. OGRÓD SZKOLNY A NOWY PROGRAM. Nakład „Naszej Księgarni". Rok wyd. 1936. Stron 196.

Ogród szkolny potraktowany jest w pierwszym rzędzie z punktu widzenia takiego, jaki stawia nam program przyrody. A więc mowa jest o ogrodzie warzywno-owocowo-kwiatowym. Rozumiemy doskonale, że taki ogród ma również inne znaczenie poza znaczeniem bezpośrednim, a więc oddziaływaniem na uczniów, posiada on również znaczenie propagandowe. Dawne ogrody szkolne, to ogrody przeważnie botaniczne w postaci „grobków", na których ani rusz np. nie chciały rosnąć pokrzywy. Dzisiejszy ogród szkolny ma być terenem do spostrzeżeń botanicznych i częściowo zoologicznych, oraz jako teren do obserwacji powtarzanych. Doskonale np. możemy przeprowadzić z kl. VI przebieg kiełkowania właśnie w ogrodzie szkolnym. To samo dotyczy wiosennych spostrzeżeń uczniów. Jeżeli ogród szkolny ma tak spełnić swe zadanie, to oczywiście należy uczynić staranny wybór roślin, które mają być w naszym ogrodzie. Pogodzenie celów gospodarczych z celami obserwacji uczniów można uczynić na roślinach ozdobnych, np.: nasturcji, bratkach, petunii itp.

Słusznie autorka podkreśla, że zajęcia ogrodnicze nie mają na celu nauczyć dzieci ogrodownictwa, lecz jedynie zajęcia te winny dać lepsze zrozumienie pewnych zjawisk. Dziecko winno zrozumieć sens zajęć w ogrodzie w związku z życiem rośliny, a nie opanować samą technikę pracy, która wychodzi poza zakres jego możliwości i staje się specjalizacją.

W książce poza momentami wychowawczo-dydaktycznymi nie brak również i wskazówek czysto praktycznych, które jednak winny być przez nauczyciela starannie rozważone i w zależności od warnuków przyjęte, poprawione lub też odrzucone. Kwestia roślin doniczkowych, ozdobnych, krzewów, oraz bylin jest ujęta z punktu rzeczowego nauczania materiału oraz praktyczno-gospodarczego.
W końcu książki są podane zamierzenia, jakie mogą być przedmiotem rozważań i ewentualnego wykorzystania na terenie szkolnym. Jednak wszelkie podobne zamierzenia w formie chociażby zagadnień, czy też lekcje nawet pod postacią protokołów kryją w sobie pewne niebezpieczeństwo szablonu i nauczyciel z góry winien do nich być krytycznie ustosunkowany. W żadnym bowiem przedmiocie nauczania nie jest tak groźny szablon, jak w nauczaniu przyrody. Trzeba bowiem pamiętać, że nauczanie przyrody ma zbliżyć wychowanka do tej naturalnej księgi, ma wzbudzić w nim miłość do własnego, ojczystego piękna! Nie bez pożytku jednak będzie zapoznanie się z owymi zamierzeniami, aby na ich podłożu tworzyć nowe, własne zagadnienia dostosowane zarówno do poziomu jak i do środowiska danej grupy.
Książka pisana stylem ścisłym, przejrzystym, może spełnić całkowicie swe zadanie w szkole, jako naświetlenie ogrodu szkolnego z punktu widzenia programu szkolnego. Zasługuje w zupełności na to, aby znalazła się w ręku nauczyciela, a szczególnie nauczyciela przyrodnika. **Fr. Szczepański**

PRACA W OGRODZIE SZKOLNYM. Wyd. zbiorowe pod redakcją dr Heleny Waniczek. Poszczególne rozdziały opracowane zostały przez Wacława Zaykowskiego, prof. dra Włodzimierza Goriaczkowskiego oraz inż. Wandę Borowską-Skrzywanową. Stron 319. Nakład „Naszej Księgarni", 1936.

W przedmowie czytamy: „Podręcznik niniejszy dotyczy zakładania, urządzania i utrzymywania właśnie takiego typu ogrodu szkolnego, tj. ogrodu użytkowego, zbliżonego najbardziej do wzorowego ogródka przy chacie wiejskiej lub domku robotniczym na przedmieściu, przeznaczonego dla pracy ogrodniczej dzieci szkolnych oraz celów nauczania przyrody. Podręcznik ma na celu przyjście z pomocą nauczycielowi..."
Cel książki, jak widać, jest jasno i wyraźnie sformułowany. Sprawa ogrodów szkolnych nie jest rzeczą nową, już bowiem w ubiegłym stuleciu spotykamy się z kwestią ogrodu szkolnego w Szwajcarii, Francji, Belgii, Holandii, Szwecji i pd. Niemczech. Obecny cel zakładania i prowadzenia ogrodu szkolnego jest cokolwiek inny niż poprzednie. Tam chodziło bardziej o sprawy gospodarczo-społeczne, dziś — raczej o momenty wychowawczo-dydaktyczne, oraz o poznanie zależności świata roślinnego i zwierzęcego od różnych czynników. Zamieszczone rysunki ogrodu szkolnego w poszczególnych fazach na początkowych stronicach książki, aczkolwiek są pomyślane pięknie, nie będą mogły być wyzyskane przez nauczyciela, po prostu dlatego, że są zrobione — że tak powiem — mocno „na wyrost". Trudno jest po prostu dawać plany ogrodów szkolnych, gdyż sprawa ta, moim zdaniem, zależy od środowiska, położenia szkoły, jej warunków itp. Inny bowiem będzie ogród szkolny na wsi, inny w mieście; inny przy szkole pierwszego stopnia, a inny przy szkole stopnia III. Również sprawa narzędzi ogrodniczych używanych przez dzieci jest bardzo drobiazgowo omówiona i wątpię bardzo, czy znajdzie się dużo takich szkół powszechnych, aby mogły posiadać te narzędzia, które zalecane są w tej książce.
Dużą natomiast pomocą w pracy nauczyciela będzie zapoznanie się z tymi rozdziałami książki, które dotyczą nawożenia ziemi zarówno obornikiem, jak nawozami sztucznymi. Umiejętność nawożenia gleby w pewnym określonym czasie nawozami o odpowiednim procencie takich składników jak azot, fosfór, potas i inne, oraz ich wpływ na rozwój rośliny jest zagadnieniem pierwszorzędnej wagi i warto z tą

sprawą bliżej się zapoznać. Umieszczona tablica zapotrzebowania pokarmów przez rośliny warzywne, oraz średni plon w centnarach z 1 ha dają obraz racjonalnej gospodarki w ogrodzie. Kwestia prowadzenia drzew owocowych, kształtowania ich koron jest już kwestią specjalizacji i wymaga dużej praktyki ogrodniczej, której oczywiście trudno wymagać od nauczyciela. Zwrócenie uwagi na zakładanie i umiejętne prowadzenie krzewów jagodowych może walnie przyczynić się do wzrostu konsumcji jagód w kraju, co ma poza znaczeniem wychowawczym niemałą wagę gospodarczą. Praktyczne wskazówki w jaki sposób przechowywać owoce w czasie zimowym na pewno przydadzą się nie tylko dziatwie, ale w niejednym wypadku i nam.
Zupełnie słusznie i celowo zwrócona jest uwaga na korelację, jaka zachodzi pomiędzy pracą w ogrodzie szkolnym, a poszczególnymi przedmiotami nauczania i jak to w praktyce może być wykorzystane. Sprawa wytwarzania nawozu z najróżnorodniejszych odpadków, a więc przyrządzanie kompostu tak mało znane i stosowane na wsi, oraz sprawa zakładania i prowadzenia inspektu pozwolą Czytelnikowi zapoznać się z tą dziedziną, oraz umożliwią w odpowiednich warunkach ewentualne wykorzystanie praktyczne, jeżeli już nie w szkole, to może w organizacjach społecznych, jak np. w Kółkach Rolniczych.
Zakładanie trawników, dobór odpowiednich traw do poszczególnych gatunków gleby, pielęgnowanie roślin ozdobnych zarówno w rabatach, jak i w skrzynkach (np. w mieście), umiejętne dobieranie kwiatów, aby rzeczywiście tworzyły barwny, harmonijny kobierzec, wpływa ogromnie dodatnio na otoczenie i podnosi bardzo zmysł estetyczny danego środowiska.
Doskonale zdajemy sobie sprawę, że tak jak organizm ludzki, podobnie i rośliny mogą chorować. Rozpoznać chorobę oraz umieć ją zwalczyć, to często zapobieżenie zmarnowaniu całorocznych wysiłków w naszym ogrodzie. Czytelnik tej książki ma możność zapoznać się z chorobami roślin, ich występowaniem, oraz sposobem zwalczania ze specjalnej tablicy, która obejmuje 57 nazw chorób, oraz podaje umiejętne zwalczanie.
W końcu książki podany jest kalendarzowy przegląd prac, który może ułatwić pracę nauczycielowi prowadzącemu ogród szkolny.
Na ostatnich stronach umieszczony jest przegląd bibliograficzny z podaniem książek przeważnie z ostatnich dziesięciu lat łącznie z ceną i miejscem wydania, jak również krótką recenzją.

Franciszek Szczepański

Dr Jan Bogumił Sokołowski. ZARYS METODYKI OBSERWOWANIA PTAKÓW. Nasza Księgarnia, Warszawa 1937, str. 62.

Rozprawka z dziedziny ornitologii, nauki o ptakach — jak stwierdza we wstępie sam autor — jest przeznaczona dla tych, którzy z umiłowaniem przyrody łączą chęć badania jej, którzy w jej żywej księdze pragną czytać, a którym brak do tego pewnych metodycznych wskazówek. „Dla tych to właśnie skreśliłem te kilka uwag, kilka rad, jak należy postępować, aby otworzyła się przed nimi „księga żywej przyrody". Ale nie dość tego: chciałem aby ci, którzy już umieją sami czytać w tej księdze, dowiedzieli się, jak należy obserwować, żeby obserwacje ich mogły przydać się nauce; aby nie były dorywcze, chaotyczne lecz dobrze przemyślane i zrozumiane, dla nauki bowiem ważniejszy jest sposób interpretowania tego, co się obserwowało, niż sama obserwacja".
Znać, iż autora cechuje głębokie umiłowanie przyrody, gdyż na samym początku wstępu cytuje słowa słynnego ornitologa niemieckiego Floericke mówiące o zadowoleniu wewnętrznym, które sprawia badanie życia ptaków. „Wprawdzie ornitologia nie daje chleba, ale za to nie ma chyba gałęzi nauk przyrodniczych, które spra-

wiałyby więcej przyjemności i dawały więcej zadowolenia, jak właśnie nauka o ptakach".

Poza tym jednak duży zasób wiedzy teoretycznej oraz materiał doświadczalny, którymi autor rozporządza, sprawia, iż wartość tej roprawki, jako pomocy naukowej, jest duża.

W pięciu następujących rozdziałach: „obserwowanie ptaków na swobodzie", „hodowla ptaków", „interpretacja zaobserwowanych szczegółów", „preparowanie ptaków", „fotografowanie" — zarysowuje autor szkic metodyczny, niejako podstawowe „vade mecum" dla każdego, kto już nie tylko ornitologią, ale przyrodą się zajmuje.

Wydanie estetyczne, ilustrowane fotografiami autora — dopełnia wartości książki. Należy podkreślić, iż autor jest jednym z niewielu pionierów ornitologii w Polsce.

A. L.

LITERATURA W ZWIĄZKU Z ZAGADNIENIEM OCHRONY PRZYRODY.

By wywiązać się choć w części z postawionego sobie zadania, zwrócę uwagę na lekturę, dostarczającą nam możności głębszego zapoznania się z zagadnieniem, do którego chcemy podchodzić. Pewne bowiem oczytanie, zapoznanie się z materiałem jest konieczne. Pokrótce więc o dziełach i wydawnictwach, które oddać nam mogą prawdziwą usługę w dziale poważniejszego zapoznania się z treścią i zakresem tego zagadnienia.

Dzieło dra W. Szafera, ujęte w formę podręcznika, obejmującego przeszło 360 stron druku, dać może każdemu z nas wszystko to, czego radzibyśmy się z tej dziedziny dowiedzieć. Jest to wydawnictwo zbiorowe i wysoce instruktywne. Niestety za drogie, by nabyć je mógł każdy z nas do własnej biblioteczki. Kosztuje 12 zł. Natomiast dziełka takie, jak: „Chrońmy przyrodę ojczystą i jej zabytki", „Tatry, jako park narodowy", „Ochrona przyrody w szkole", „W jaki sposób młodzież może chronić ptaki", „Skrzynki dla ptaków", „Ochrona ptaków", „Skrzynki i karmiki dla ptaków", — wszystkie prof. J. Sokołowskiego, znaleźć się winny w każdej biblioteczce szkolnej. Są one tanie i dla wszystkich dostępne, a może z nich korzystać zarówno wychowawca jak i wychowanek. Następnie dziełko J. G. Pawlikowskiego „Prawo ochrony przyrody", E. Riggenbacha „Jak może młodzież chronić przyrodę", ks. H. Weryńskiego „Nasz stosunek do przyrody i jej ochrony", dra Szafera „Uwagi o zachowaniu się młodzieży szkolnej podczas wycieczek", oraz zeszyty miesięcznika „Ochrona Przyrody" stanowić winny własność, jeżeli nie każdej biblioteczki klasowej (już od klasy IV), to choć klas wyższych, tj. VI i VII. Zorientowałyby one szkołę w zagadnieniu, wytyczyłyby główne kierunki celowego działania i ustosunkowały pozytywnie naszego wychowanka do problemu ochrony przyrody. Uzupełnieniem tej lektury winna być nowa nasza ustawa o ochronie przyrody, która bardzo realnie i praktycznie rozwiązuje kwestię ochrony przyrody na terenie całego państwa.

Wszystkie te wydawnictwa nabyć można w Państwowej Radzie Ochrony Przyrody i w Ekspedycji Wydawnictw Kasy im. Mianowskiego w Warszawie, względnie w wojewódzkich Komitetach Ochrony Przyrody przy województwach. P. J. L.

Z KSIĄŻEK DLA UCZNIA.

„Opowieści przyrodnicze" jako lektura popularno-naukowa.

W uwagach do całości programu nauki w szk. pow. I stopnia czytamy:

„Jest także pożądane wdrażanie dziecka do posługiwania się dostępnemi książkami popularno-naukowymi, jako źródłem wiadomości obok podręcznika, np. mogą być

przedmiotem samodzielnej lektury niektóre tematy z życia zwierząt" (por. str. 313). W ostatnich czasach jakby na uzupełnienie poważnej luki w dziale szkolnych lektur przyrodniczych ukazał się drukiem cykl broszurek popularno-naukowych pod ogólnym tytułem „Opowieści przyrodnicze", pod redakcją Z. Bohuszewiczówny. (Nakład „Naszej Księgarni").

Wydawnictwo to należy uznać za celowe i udane. Książeczki pisane są przez fachowców i stanowią próbę popularyzacji wśród młodzieży szkół powszechnych nie tylko wiedzy przyrodniczej, ale również chęci do własnych i samodzielnych dociekań w tym kierunku.

Pisane są przystępnie, tłumaczą bardzo zrozumiale nawet trudne do pojęcia zjawiska przyrodnicze z zakresu fizyki, kosmografii itd., starając się w ten sposób zbliżyć młodzież do nauki. Broszurki mogą być czytane przez młodzież szkół powszechnych wszystkich stopni organizacyjnych. Każda z nich napisana jest żywo i przykuwa mniej lub bardziej uwagę czytelnika swadą narracji. Dobór tematów jest taki, że każdy z uczniów znajdzie w tym cyklu opisane i wyjaśnione interesujące go zagadnienie przyrodnicze. Oto one:

Nr 1. **A. Żabińska** „JAK BIAŁOWIESKIE RYSICE ZOSTAŁY WARSZAWIANKAMI" (str. 56).

Dwa młode rysie przeniesiono z Puszczy Białowieskiej do warszawskiego Zoo. Akcja ma dwa etapy. W pierwszym zapoznajemy się z dzikim życiem starej rysicy na łonie przyrody — puszczy, w drugim śledzimy postępową edukację młodych rysiątek Tofi i Tufy w ogrodzie zoologicznym. Zapoznając się z życiem rysiów — czytelnik poznaje częściowo środowisko w Zoo, co wzbudza w nim szczerą chęć osobistego poznania ciekawego i tajemniczego ogrodu.

Nr 2. **Helena Grotowska** „MECHANIK JUR" (stron 44).

Autorka naszkicowała żywo ciekawą sylwetkę Jerzego Stephensona, twórcy lokomotywy. Koleje losu wielkiego samouka stanowią jedno pasmo emocji dla młodego czytelnika. Stephenson musiał walczyć o byt, musiał walczyć ze społeczeństwem nie ufającym jego eksperymentom, jest organizatorem i wielkim człowiekiem. Dziełko ma niezwykłe walory wychowawcze, gdyż wykazuje zalety konsekwentnego charakteru i pokazuje przekonywująco jak to z masy robotniczej potrafi się wybić na czoło społeczeństwa jednostka twórcza i czym może być jej twórczość praktyczna dla całych pokoleń.

Nr. 3. **Bohdan Dyakowski** „SĄD NAD ŻABAMI" (str. 48).

Chłopcy mają rozstrzygać spór: czy żaby są pożyteczne czy też nie? Jedna i druga strona zbiera dowody i argumenty. Okazuje się, że żaby są pożyteczne (czasem nie) i nie należy żab zabijać. W tak ciekawie skonstruowanej książeczce wyjaśnia się czytelnikowi wiele zjawisk z życia różnych gatunków żaby i podnieca jego zainteresowania misternie skonstruowaną fabułą.

Nr. 4. **F. Burdecki** „POLSKIE NIEBO" (stron 59) + „RUCHOMA MAPKA NIEBA" (stron 8).

Umiejętnie wprowadza młodego czytelnika w arkana astronomii popularnej i tajemniczych zjawisk niebieskich — co rozświetli niewątpliwie wiele ciemnych pojęć w umyśle ucznia, pasjonującego się zjawiskami astronomicznymi. Ruchoma mapka nieba wykonana pomysłowo na wszystkie dni i godziny całego roku jest konsekwentnym uzupełnieniem dydaktycznym dla ucznia, interesującego się specjalnie obserwacją nieba.

Nr 5. **Dr Jan Sokołowski** „CO BOCIEK KLEKOTAŁ" (str. 35).

Jest to próba popularnego wykładu o zwyczajach i sposobie życia naszych bocianów. Dlaczego od nas odlatują bociany i skąd się bierze ich „patriotyzm"? Odpowiedzi na

te i inne pytania znajdzie zarówno dziecko z miasta, które nie zna bociana, jak i ze wsi, rzekomo dobrze znające obyczaje pana boćka.

Nr 6. **Dr Maria Kasperowiczowa** „JAŚ HIGJENISTA" (stron 27).
Zapoznajemy się w tej broszurce z chorobami grasującymi najczęściej po wsiach. Autorka dokonała tego w formie dialogów pomiędzy uczniami. Całość jest dobrą propagandą higieny w chacie wiejskiej i całym zespole gminnym.

Nr 7. **B. Dyakowski** „KRÓLOWA GÓRSKIEGO ŹRÓDŁA" stron 38.
Autor w popularny i właściwy sobie sposób opowiada o traszkach i salamandrach wprowadzając w akcję Stefka i Franka, których już znamy z „Sądu nad żabami".

Nr 8. **Czesław J. Centkiewicz** „W KRAINIE ZORZY POLARNEJ" (stron 70).
Książeczkę czyta się jak najlepszą nowelkę. Znany badacz, uczestnik wyprawy polskiej na Wyspę Niedźwiedzią w roku 1932/33 gawędzi z humorem o poważnych zjawiskach polarnych, wprowadzając czytelnika w cały aparat badawczy, naukowej polskiej trójki. Książeczka ma duże wartości literackie i powinna stać się ulubioną lekturą każdego ucznia.

Nr 9. **Czesław J. Centkiewicz** „ANARUK CHŁOPIEC Z GRENLANDII" (stron 66).
Uczestnicy polskiej wyprawy polarnej spędzają na Wyspie Niedźwiedziej długą polarną noc na gawędach wespół ze swymi towarzyszami Norwegami, którzy tam obsługują stację radiotelegraficzną. Jeden z Norwegów (Fritz Oien), który całe swoje życie spędził na Dalekiej Północy, opowiada swoje przeżycia, przygody i spostrzeżenia w czasie pobytu u Eskimosów. Opowiadania te zebrał autor i dał nam w tej książce wiele ciekawych wiadomości o sposobie życia, zwyczajach i obyczajach Eskimosów. Liczne ilustracje dopełniają całości.

Na zakończenie zaznaczyć wypada, że wszystkie książki tego cyklu wydane są na dobrym papierze, oraz w pięknej i estetycznej szacie. Cena kompletu nie przekracza 9 zł, można go więc nabyć do każdej biblioteki szkolnej, która jeszcze od tej sumy otrzymuje 10% rabatu. **A. L.**

Jan Grabowski SKRZYDLATE BRACTWO, Nasza Księgarnia, Warszawa 1936, str. 124.

Fantastyka życia ptaków działa mocno na wyobraźnię, jest więc doskonałym tematem artystycznym dla autora dziecięcego. W dodatku, gdy autor rozporządza odpowiednią ilością wiedzy — daje okazję do przystępnego wyjaśnienia dzieciom wielu zagadek życia przyrody. I właśnie J. Grabowski w cyklu opowiadań o ptakach p. t. „Skrzydlate bractwo" — wyzyskując jako tworzywo literackie tych opowiadań — fantastykę życia ptaków — jednocześnie porusza szereg ważnych zagadnień przyrodniczych. Autor, sam zamiłowany przyrodnik i przyjaciel zwierząt — wysuwa na czoło zagadnienie stosunku człowieka do przyrody. Już tytuł pierwszego rozdziału świadczy o tym: „Dobrze oswojony człowiek". Tym dobrze oswojonym człowiekiem — tak to brzmi w ujęciu gromady wróbli — jest sam autor. W rozdziałach następnych: „Muc, wróbel beznogi", „Gąska Małgosia", „Duszek" (o psie), „Musia" (o kawce) i „Pipuś" (o kruku) — opowiada autor historie swoich skrzydlatych i nieskrzydlatych przyjaciół, historie ich oswojenia itp. Przy okazji omawia zręcznie szereg zagadnień przyrodniczych, jak karmienie ptaków, charakterystyczne cechy psychiczne, np. kłótliwość wróbli, wojowniczość i mądrość kruka itp.

Książka napisana żywym, barwnym i prostym językiem — przeto znajdzie dużą poczytność u dzieci w szkołach wszystkich stopni organizacyjnych w ogóle a w szczególności u dzieci wiejskich. **A. L.**

Szymański E. ABC. H. Fr. Themerson. Nakł. „Społem", Zw. Spółdzielni Spożywców R. P. Warszawa 1936.
Ta książeczka, to nie elementarz, wbrew tytułowi, i może nawet szkoda, że tytuł jest taki: gotów dzieci, umiejące już czytać, odstraszać. A czytać te wierszyki i uczyć się ich winny dzieci od 8, 9 lat. Wcześniej nie zdołają zrozumieć zawartych w niej myśli i tej idei, stanowiącej nić, na którą autor nanizał swoje 44 miłe, łatwe, zgrabne wierszyki. Owa ogólna idea przewodnia, to spółdzielczość, a wiersze poszczególne mówią dzieciom — jedne o sprawach tak konkretnych, jak sklep, czytelnia, dom ludowy, założone wspólnym wysiłkiem gromady, inne o rzeczach oderwanych, ale w połączeniu z wierszykiem nie trudnych do przyswojenia: praca, braterstwo, dzielność, oszczędność, nauka. Autor jest poetą, a umie mówić — rzecz wcale nie częsta — językiem dziecka: prostym, konkretnym, sugestywnym. Wiersze więc są bardzo odpowiednie do włączenia ich w pogadanki wychowawcze. Niektóre z tych wierszy — umiejętnie zainscenizowane — napewno nie będą kosztowały wiele trudu, wyjdą ładnie i zostawią trwały dobry ślad w świadomości dziecka.
Druk bardzo czysty, luźny, rysunki niezmiernie żywe, pomysłowe i wesołe stanowią doskonale dobraną szatę dla książki. H. H.

Z PRASY PEDAGOGICZNEJ.

„Przewodnik Pracy Społecznej" (nr 4/5, grudzień—styczeń 1936/37 r.). W bardzo interesującym artykule J. Deca znajdujemy próbę rozwiązania zagadnienia „wiejskości" szkoły powszechnej. Prawdziwie wiejską, zdaniem autora, stanie się ona wówczas, gdy jej twórcy czy reformatorzy pedagogiczni wezmą pod uwagę dwa główne momenty: a) potrzeby tkwiące odwiecznie w odrębności duszy i zainteresowań dziecka chłopskiego i b) potrzeby związane ze współczesnymi przeobrażeniami wsi na tle społeczno-politycznym i kulturalnym. Jeśli chodzi o wzgląd pierwszy, to psychologia pedagogiczna, socjologia i etnografia zgromadziły już pewne materiały naukowe, które pozwalają formułować zbyt skromne wprawdzie, ale ogólne wnioski w tej dziedzinie. Natomiast przeobrażenia duchowe wsi, człowiek wiejski, jego życie wewnętrzne, pragnienia, namiętności, zwątpienia, nadal kryją się przed nami jako wielka niewiadoma lub ujawniane są „na dobrą wiarę" jako sugestie i reportaże literackie. Szukając związku pomiędzy psychologicznymi a społecznymi przesłankami, które bierze za podstawę rozważań o tym, jaką powinna być szkoła wiejska, analizuje dalej autor szereg takich faktów, jak:
a) „miłość ziemi" zabarwiająca wszechwładnie światopogląd chłopa,
b) hasło szkoły „jednolitej" i w związku z tym awansu społecznego szkoły wiejskiej,
c) „uwsiowienie" szkoły przez specjalne nastawienie programowo - dydaktyczne, „prześwietlenie" materiału nauczania refleksami życia zawodowo-rolniczego itp.

W ostatnim rozdziale autor rozpatruje zagadnienie „wiejskości" szkoły od strony ustosunkowania się do wsi tych ludzi, którzy wśród niej i dla niej pracują, a więc w pierwszym rzędzie nauczyciela. Toteż rozważania swe zamyka autor przeświadczeniem, że nauczyciel wiejski „już pełni wielką rolę dla odrodzenia i społecznego usamodzielnienia wsi" i że „w ciężkiej próbie życia dzisiejszego sam może się społecznie wychować; usłyszeć, zrozumieć i wyczuć prawdziwy głos wsi, budzącej się do samodzielnej pracy i walki o nową rzeczywistość społeczno-polityczną i kulturalną w Polsce".

„Wychowanie Fizyczne" (nr 4/5, grudzień—styczeń 1936/37 r.). W numerze tym K. J. K. w artykule „Nauczanie ćwiczeń cielesnych w szkole o jednym i o dwóch nauczycielach" zastanawia się nad przyczynami powodującymi szereg nieprawidłowości w rozwoju fizycznym dziecka wiejskiego. Szkoła powszechna, o ile ma realnie

przyczynić się do zaradzenia złu, powinna większą uwagę zwrócić na nauczanie ćwiczeń cielesnych. W szkole typowo wiejskiej, tzn. w szkole o jednym lub dwóch nauczycielach, sprowadza się to do spraw następujących: a) poprawienia postawy dzieci przede wszystkim przy wszelkiej pracy szkolnej, potem w siadzie, w staniu, w chodzie itd., b) ograniczenia rygoryzmu porządkowego, mechanizowania i schematyzowania ćwiczeń cielesnych, c) uwzględnienia w szerszym zakresie zabaw i gier ruchowych, tak usilnie podkreślanych przez program nauki dla szkoły I stopnia, d) dbania o pewne ogólne czynniki zdrowotno-higieniczne, jak: sport, kąpiel, przewietrzanie klasy itp.

„Rysunki i Zajęcia Praktyczne" (nr 4/5, grudzień—styczeń 1936/37 r.). Dr J. Antoniewiczówna w artykule „Znaczenie ogrodu szkolnego w wychowaniu gospodarczym młodzieży na wsi" zwraca pokrótce uwagę na możliwość powiązania zainteresowań gospodarczych domu rodzicielskiego, wsi z pracą szkolną dziecka. Ogród szkolny i szereg prac w nim o charakterze badawczo-obserwacyjnym odgrywa tu niezmiernie ważną rolę. Z innych czynników realizujących przysposobienie gospodarcze młodzieży na wsi autorka wymienia: korespondencję prowadzoną z uczniami innej szkoły na tematy ogrodnicze, wycieczki na poletka doświadczalne, pisma i książki z dziedziny gospodarczej, dożynki urządzane przez dzieci w związku z ukończeniem pracy w ogrodzie oraz wystawy roślin i plonów organizowane co roku pod innymi hasłami propagandowymi o charakterze hodowlano-ogrodniczym. K. G.

ZAPYTANIA I ODPOWIEDZI

(2) Kiedy i jakie polecenia dawane uczniom w nauce cichej mają wartość dydaktyczną? (S. S. Nowy-Dwór)

Pytanie powyższe nastręcza sposobność do rozważenia zagadnienia z kilku punktów widzenia: 1) gramatyczno-językowego, 2) psychologicznego, 3) dydaktycznego. Wyczerpujące zdanie sobie sprawy z całokształtu zagadnienia było by ze wszech miar rzeczą pożądaną, szczególnie dla praktyki szkolnej. Odnośne wskazania programu obowiązującego zostały sformułowane w sposób następujący: „W tych przypadkach, gdy prowadzi się naukę cichą, winna stanowić obok nauki głośnej środek stały i planowy realizacji programu, nauczyciel przeznacza ten czas na samodzielną pracę uczniów, polegającą przede wszystkim na wykonywaniu ćwiczeń... Wszystkie te prace i ćwiczenia winny być dzieciom objaśnione i pokierowane przez wyraźne sformułowane pytania i polecenia". (Por. str. 294).

Wyjaśnienia niniejsze traktujemy tylko, jako próbę wytknięcia tez przewodnich. Rozumiemy zupełnie dobrze, że każdy przedmiot nauki szkolnej może mieć swe odrębne kryteria, które by pozwalały oceniać nasze postępowanie dydaktyczne. Tym niemniej pewne zasady dydaktyczne będą tu wspólne wszystkim przedmiotom nauki, a nauki cichej w szczególności. Na początek ustalamy dekalog następujący:

1. Każde polecenie musi mieć wyraźnie wytknięty **cel dydaktyczny**. Można bowiem dać uczniowi na lekcji jakieś zajęcie ciche, chociaż nie wystąpi tutaj proces pracy dydaktycznej w sensie samodzielnego uczenia się ucznia. Program nauki (w redakcji obowiązującej) pragnąc w tym względzie dać nauczycielowi właściwą orientację, zasadę tę uwzględnił w pełnym zakresie.
2. Polecenie musi być **ściśle**, jasno i jednoznacznie określone. Przy czym zgodnie z wprowadzoną przez program obowiązujący (por. str. 295) klasyfikacją odmian nauki cichej w poleceniu musi wyraźnie wystąpić jego przeznaczenie dydaktyczne: przygotowanie, powtórzenie, uzupełnienie, opracowanie.

3. Polecenie **nie może być za ogólne**, tzn. zawierać w swej treści kilka różnych tematów występujących obok siebie bez żadnego lub niedostatecznie uzasadnionego związku rzeczowego.

4. Polecenie **nie może być za trudne**, tzn. winno być przystosowane do wieku i poziomu umysłowego ucznia, szczególnie, jak w danym wypadku, do swoistej struktury psychicznej dziecka wiejskiego.

5. Polecenie **nie powinno być sugestywne**. Unikać też należy poleceń sformułowanych w sposób alternatywny.

6. Polecenie nie powinno skłaniać umysłu ucznia do biernej kontemplacji. Również poleceń wymagających od ucznia jedynie konstatowania należy unikać.

7. Wykonanie polecenia musi zawierać tendencję do wyrażania (ekspresji). Jest to teza naczelna, znajdująca swe potwierdzenie w zasadzie psychologicznej, że popęd do wyrażania się za pomocą różnych środków technicznych jest naturalną siłą, tkwiącą w organizacji psychicznej dziecka i w ogólnej zasadzie współczesnej szkoły pracy, wymagającej współdziałania rąk i umysłu. Odpowiednimi formami ekspresji w nauce cichej mogą być: a) rysunek: szkic odręczny, rysunek obrazkowy, schemat graficzny itp., b) modelowanie: glina, plastelina, piasek itp., c) wycinanka, d) w niektórych wypadkach słowo: opis, opowiadanie, wyliczanie itp., d) pismo: wypracowanie, sprawozdanie, streszczenie, plan, tezy, wnioski itp.

8. Polecenie musi być ściśle przystosowane do warunków (gospodarczo-dydaktycznych, organizacyjnych, metodycznych, higjenicznych) pracy w jednej, wspólnej dla kilku roczników izbie szkolnej [1]).

9. Polecenie musi być przystosowane do czasu tak, ażeby uczeń miał go dość na wykonanie danego polecenia i kontrolę [2]) tegoż, biorąc pod uwagę możliwe przeszkody.

10. Forma wyrażania poleceń w nauce cichej wymaga w danym wypadku specjalnego omówienia. Polecenia dawane ustnie mogą być sformułowane w liczbie mnogiej (sporządźcie, narysujcie, obejrzyjcie itd.) tzn. skierowane do całej klasy. Polecenia natomiast podane przy pomocy podręcznika, książki, testu, w ogóle słowa drukowanego lub pisanego winny być sformułowane tylko w liczbie pojedynczej. Polecenia powinny się zaczynać zasadniczo zwrotem nieco rozkazodawczym. Ta forma nauki oparta na krótkich, zwartych dydaktycznych zleceniach, jak: przepisz, dopisz, dorysuj, narysuj, wymień, wylicz, wyszukaj, zestaw, ułóż itp., jest początkowo bardziej właściwa psychice dziecka wiejskiego niż formy bardziej dowolne, wymagające osobistej inicjatywy i decyzji. Dziecko wiejskie wskutek specyficznych wpływów

---

[1]) W naszych warunkach gospodarczych szkoły I stopnia mają zazwyczaj do nauki jedną izbę lekcyjną. W niektórych szkołach za granicą izbę główną połączono drzwiami oszklonymi i rozsuwanymi z alkową, w której grupy uczniów pracujących samodzielnie mają do swej dyspozycji odpowiednią bibliotekę, pomoce naukowe, jak słowniki, poradniki, atlasy, mapy, tablice statystyczne itp. Oczywiście w takich warunkach polecenia dydaktyczne w nauce cichej mogą przybierać różną formę. (Por. M. Hane: Die bauliche Gestalt des Landschulhauses w pracy zbiorowej p. t. „Um die Landschule". Langensalza 1931, Dr J. Adelmann: „Möglichkeiten autodidaktischen stillarbeit". Dresden b. d., E. Heywang: „Die Einklassige Schule". Langensalza 1927, H. Kloss: „Erfahrungen und Vorschläge aus der Versuchsarbeit in der Einklassigen". Berlin — Leipzig 1931. Wszystkie te prace były recenzowane w poprzednich zeszytach „Pracy w Klasach Łączonych").

[2]) Kontrola wyników nauki cichej przez nauczyciela czy przez ucznia (samokontrola) stanowić powinna odrębne zagadnienie dydaktyczne. Sprawę tę poruszaliśmy na łamach „Pracy w Klasach Łączonych" już kilkakrotnie. Patrz artykuły: St. Rój — Kontrola pracy ucznia w klasach łączonych. R. IV. 1936/37. Str. 129 — 131. K. Greb — Pomoce naukowe w szkole z klasami łączonymi. R. IV. 1934/35. Str. 193 — 197. T. Szczerba — Zagadnienie promowania dzieci w szkołach niżej zorganizowanych. R. IV. 1934/35. Str. 204 — 208.

środowiska domowego chętnie poddaje się przymusowi, prędzej też zaprawia się do pracy cichej i pracuje lepiej. Nie wolno również zapominać, że w szkole I stopnia mamy stale do czynienia z klasami łączonymi. Wszelka produktywna praca szkolna w tych warunkach musi się opierać na jak najbardziej racjonalnej organizacji. Właściwie sformułowane polecenie chroni nauczyciela i ucznia przed marnotrawstwem czasu i wysiłku. Uczeń właściwie wdrożony do pracy samodzielnej w nauce cichej nie zarzuca nauczyciela pytaniami, prośbami o wyjaśnienia, rady, informacje itp. Polecenie musi być wyrażone stylem prostym, konkretnym, zrozumiałym. Pamiętając o mniejszym wyrobieniu językowym w słowie i piśmie dziecka wiejskiego, szczególnie unikać będziemy obcej terminologii [3],) rozwlekłości formy przy braku treści, pytań ubocznych itp. Na szczeblu pierwszym i w mniejszym stopniu na szczeblu drugim unikać będziemy poleceń, zawierających zbyt dużo czynności drobiazgowych i delikatnych, wymagających dużej sprawności rąk i precyzji wykonania, jak np.:

„Zrób z ziemniaka model góry, podziel na jednakowo grube warstwice i za każdym razem obrysuj".

Dla lepszego zrozumienia naszych intencji zastosujemy podane tu normy postępowania dydaktycznego do konkretnych przykładów. Ponieważ numer bieżący czasopisma poświęciliśmy dydaktyce przyrodoznawstwa, ograniczymy się wyłącznie do przykładów stosowanych w nauce przyrody [4]). Oto one:

1. „Zastanówcie się, jakie zanieczyszczenia znajdować się mogą w izbie, w której mieszkacie".

Polecenie określono w sposób ogólnikowy. Uczeń nie wie czego ma szukać. Chcąc się wywiązać z zadania uchwyci się przedmiotów przypadkowych względnie przystąpi do bezużytecznej kontemplacji i fantazjowania. W rezultacie — przyzwyczaja się do powierzchowności i dyletantyzmu. Raczej należałoby polecić formę pozytywną:

„Tak powinna wyglądać porządna izba. Zwróć uwagę (wymień, wylicz, wypisz itp.) na przedmioty potrzebne do utrzymania czystości w izbie" [5]).

Podobnie polecenie „Porównaj drzewo liściaste z iglastym" lub „Porównaj zaskrońca ze żmiją" są określone nijako. Brak tu bowiem wyraźnie podanego kierunku pracy ucznia. Co właściwie uczeń ma wykonać: porównać kształty ogólne podanych obiektów, rozróżnić części składowe, pojedyncze organy itp.

2. „Pomyśl, co dałoby się zrobić około takich domów, gdzie występuje wilgoć".

Polecenie ma charakter wybitnie myślowy, abstrakcyjny, nie wymagający żadnej ekspresji. Wątpić należy, czy bezekspresyjna praca myślowa prowadzi w danym wypadku do jakichkolwiek pozytywnych wyników w znaczeniu dydaktycznym. Wszak wiemy już, że dziecko wiejskie nastawione jest przede wszystkim na działanie bezpośrednie, na pracę produktywną. Nieodpowiedniość tej formy nauki stwierdzamy także w momencie jej sprawdzania (kontroli). Jakże bowiem sprawdzić czy uczeń tylko cicho siedzi, czy faktycznie obmyśla środki działania. Lepiej będzie użyć poleceń:

„Wylicz (wypisz) znane ci cechy drewna (budulec) nadającego się na budowę domu". „Wynotuj z podręcznika środki zabezpieczające budynek od gnicia".

---

[3]) W wielu razach jednak będziemy zmuszeni do wprowadzenia obcych zwrotów, szczególnie z zakresu technologii, jak np.: „drewno impregnowane" przy temacie „sposoby konserwowania drewna" (por. program kl. IV, str. 149).

[4]) Wszystkie przykłady zaczerpnięto z odpowiednich podręczników używanych w szkole względnie z artykułów drukowanych już w prasie pedagogicznej lub nadesłanych do druku.

[5]) Przykład z zastosowaniem odpowiedniego rysunku jako pomocy naukowej. Bardzo wiele odpowiednich poleceń idących po linii naszych wywodów znaleźć można w „Zeszycie ucznia", wydawnictwie opracowanym przez H. Gnoińską i M. Librachową p. t. „Moja wieś. Przyroda i geografia dla III klasy wiejskich szkół powszechnych". Warszawa 1935.

„Przeczytaj z książki (gazety, czasopisma) o sposobach zabezpieczających budynek mieszkalny od grzyba".

3. „Sporządźcie dla siebie i dla klasy tablicę szczapek drewna z różnych drzew". Polecenie nie ma wyraźnie wytkniętego celu dydaktycznego. Szczególnie dla dziecka wiejskiego wykonanie tego polecenia wyda się pracą bezużyteczną, a tym samym zniechęcająca, zbyt nużącą i trudną do wykonania. Brak również w poleceniu dokładnego oznaczenia czasu. Polecenie to na ogół nie spełnia zasadniczych warunków nauki cichej. Mamy tu raczej przykład pracy systematycznej w znaczeniu zajęć praktycznych prowadzonych tylko przez niektóre dzieci poza godzinami szkolnymi w dłuższym okresie czasu. Lepiej będzie polecić:

„Zaopatrz się (weź) w kawałki ściętych gałęzi (pni) brzozy lub sosny. Obejrzyj (przerysuj) uważnie przekroje tych drzew".

4. „Do ciepłej ściany trzonu kuchennego przyłóżcie słomiankę. Spróbujcie czy..." To już raczej zadanie-eksperyment domowy niż polecenie na godziny indywidualnej nauki cichej w izbie szkolnej. Nie przystosowane do warunków pracy w klasie, o których była mowa w punkcie 8. Zwrot „spróbuj czy" z góry sugeruje wynik danego doświadczenia względnie treść spostrzeżeń. Innym przykładem polecenia sugerującego będzie:

„Czy rdza zbożowa jest grzybem pasorzytniczym".

5. „Wiesz już jak się nazywają... Czy znasz te narzędzia? Do czego one służą?" Polecenie zawiera zbędny wstęp zaczynający się zwrotem „wiesz już". Jeśli uczeń wie — sugestia ta jest bezcelowa, jeśli nie wie — powinien wymaganą wiedzę zdobyć w podanych ćwiczeniach i zadaniach. Podobnie zbędnym jest pytanie „Czy znasz te narzędzia?" skoro w następnym poleceniu „Do czego one służą?" usiłujemy już zmusić ucznia do bardziej określonego wysiłku w znaczeniu dydaktycznym. Należy też unikać poleceń przybranych w formę pytania. Polecenia o takim sformułowaniu, jak: „powiedz, jakie koło domu widziałeś drzewa" lub „gdzie i kiedy widziałeś pożar" są dydaktycznie bezwartościowe i nie powinny stanowić zupełnie przedmiotu nauki cichej, a są wyłącznie tradycyjną formą „odpytywania", „pogadanek" bezprzedmiotowych, w najlepszym wypadku prowadzących do bezmyślnego konstatowania pewnych faktów, cech, własności itp. Nie wiele większą wartość mają polecenia sformułowane w sposób alternatywny, jak: „Czy kaczka umie dobrze chodzić po ziemi czy też źle?" Podobnie polecenie „Czy znasz przysłowie: Na Matkę Boską..." lepiej jest wyrazić „Wyjaśnij znaczenie przysłowia..." lub zamiast „Czy znasz jeszcze jakie zwierzęta o szybkorosnących zębach" polecić „Wypisz nazwy znanych ci zwierząt o szybkorosnących przednich zębach" itd. Zamiast „Abyś mógł dobrze przypatrzyć się częściom z jakich się kwiat składa, zerwij na łące lub w rowie..." lepiej użyć: „Obejrzyj (zaobserwuj) różne części kwiatów roślin, rosnących w skrzynce (na grządce) nr... Narysuj kwiat rośliny, którą hodowałeś w..." itd.

Na tych przykładowych wyjaśnieniach poprzestanę. Oczywiście analiza krytyczna przykładów, jak i ich korekta dydaktyczna nie jest ostateczna. Nie wyczerpaliśmy zagadnienia. Prosimy zatem wszystkich Kolegów, szczególnie interesujących się dydaktyką nauki cichej, o zabranie głosu w tej sprawie. K. G.

REDAKTORZY: KAZIMIERZ GREB i MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA